



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

*MESTRADO PROFISSIONAL*

Instituição Associada  
IFFluminense – Centro de Referência

ENSINO DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL A PARTIR DE CONTO:  
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DISCENTE PARA CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE

LYANA CARLA CABRAL P. P. AGUIAR

CAMPO DOS GOYTACAZES-RJ

2019

LYANA CARLA CABRAL P. P. AGUIAR

ENSINO DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL A PARTIR DE CONTO:  
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DISCENTE PARA CURSO TÉCNICO  
CONCOMITANTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Dr. Thiago Soares de Oliveira

CAMPO DOS GOYTACAZES-RJ

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

A282e Aguiar, Lyana Carla Cabral Pacheco Pinto, 1988-.  
Ensino de português instrumental a partir de conto: uma proposta de formação discente para curso técnico concomitante/ Lyana Carla Cabral Pacheco Pinto Aguiar. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

84, [33] f.: il. color. + 1 guia pedagógico

Orientador: Thiago Soares de Oliveira, 1986-.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

Referências: p. 74-78.

1. Teoria e Prática Pedagógica. 2. Ensino profissional - Estudo e ensino. 3. Negrinha (Conto). 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (Campus Bom Jesus do Itabapoana). 5. Língua portuguesa (Ensino médio) - Estudo e ensino. I. Oliveira, Thiago Soares de, 1986-, orient. II. Título.

CDD

469.071

23.ed.

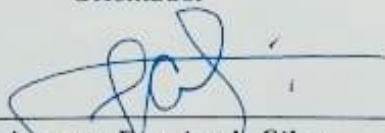
Dissertação intitulada **ENSINO DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL A PARTIR DE CONTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DISCENTE PARA CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE**, elaborada por **Lyana Carla Cabral P. P. Aguiar** e apresentada, publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense - IFFluminense, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 09/12/2019

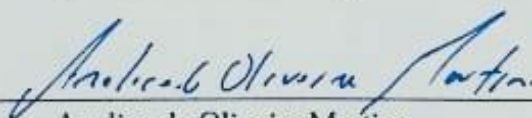
Banca Examinadora:



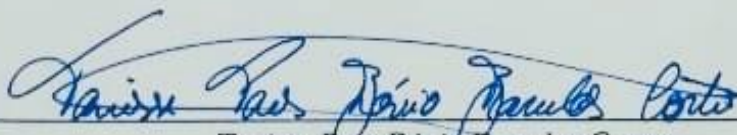
Thiago Soares de Oliveira,  
Doutor em Cognição e Linguagem / Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy  
Ribeiro (UENF), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense  
(IFFluminense)  
Orientador



José Augusto Ferreira da Silva,  
Doutor em Geografia / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP),  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)



Analice de Oliveira Martins,  
Doutora em Estudos de Literatura / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC -  
RJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)



Tánisse Raes Bóvio Barcelos Cortes,  
Doutora em Cognição e Linguagem / Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy  
Ribeiro (UENF), Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes

Ao meu milagre, minha filha, minha Maria.

À Raquel Rocha de Moraes (*in memoriam*),  
colega de turma e de luta.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me permitiu viver, honrando Sua promessa em minha vida. Ele que me permitiu gerar um fruto do meu amor conjugal e, perante todas as adversidades encontradas nos últimos anos, sustentou-me e me permite hoje mais uma vitória com o fim do mestrado.

A meus pais, que nunca mediram esforços para que eu e meus irmãos tivéssemos uma educação de qualidade, colhendo, assim, desse fruto cuja semente foi plantada outrora.

A meu marido, amante, amigo, companheiro. Faltam-me palavras para expressar o quanto sou grata a Adilson Aguiar, que, mesmo não compreendendo o quão árduo é escrever um trabalho acadêmico, incentivou-me; que, mesmo quando muitos vão embora diante das circunstâncias vividas, ficou. Ele que caminhou todo esse percurso comigo, cuidando de mim quando eu não conseguia e exercendo todos os papéis os quais eu momentaneamente não pude exercer. Obrigada!

A todas as pessoas que cuidaram de minha filha quando eu estava impossibilitada, em especial, a minha incansável mãe, que todo dia coloca suas prioridades no bolso e vem cuidar das minhas.

Ao professor Doutor José Augusto, que me acolheu com tamanha humanidade e tornou possível cursar o mestrado mesmo estando em tratamento de saúde.

À professora Doutora Analice Martins, que muito acrescentou ao trabalho com seus apontamentos no exame de qualificação.

Ao professor Doutor Thiago Soares de Oliveira, meu orientador, pessoa que, com seu olhar crítico, fez-me ir em busca do meu melhor. Obrigada, Thiago, por me mostrar a dureza e a beleza da vida acadêmica.

Aos amigos Arthur Bezerra e Ana Paula Klem, que muito me ajudaram neste trabalho, esta com a revisão do texto do produto educacional e aquele com as traduções do resumo e palavras-chave.

Ao Instituto Federal Fluminense de Educação, Ciência e Tecnologia, por possibilitar o melhoramento de meus conhecimentos acadêmicos.

Literatura é para desvelar, para revelar, para estranhar, para desentender. Nesse confronto que nos rouba do tédio das palavras ordenadas e dos sentidos únicos, está a sua urgência e a sua grandeza como forma sensória e cognitiva (MARTINS, 2018, p. 112).

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Matriz curricular do curso técnico concomitante em meio ambiente (versão 2014) .....	30
<b>Quadro 2</b> – Matriz curricular do curso técnico concomitante em meio ambiente (versão 2016) .....	32
<b>Quadro 3</b> – Descrição do Componente Curricular Português Instrumental .....	35
<b>Quadro 4</b> – Esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly.....	43
<b>Quadro 5</b> – Esquema da sequência didática .....	44
<b>Quadro 6</b> – A sequência didática .....	46
<b>Quadro 7</b> – Reestruturação da SD .....	50
<b>Quadro 8</b> – Frequência dos alunos da turma experimental.....	53
<b>Quadro 9</b> – Valor semântico das conjunções coordenativas.....	55
<b>Quadro 10</b> - Exercícios sobre o valor semântico das conjunções coordenativas .....	55



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Leitura do texto .....	56
<b>Figura 2</b> - Leitura do texto (continuação) .....	57
<b>Figura 3</b> - Confeção de perguntas e respostas para o <i>quiz</i> .....	58
<b>Figura 4</b> - Esclarecimento de dúvida .....	59
<b>Figura 5</b> - Saquinhos de TNT .....	60
<b>Figura 6</b> - Turma após fechamento da SD .....	60

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Gênero .....	62
<b>Gráfico 2</b> – Faixa etária .....	62
<b>Gráfico 3</b> – Profissão .....	63
<b>Gráfico 4</b> – Escolaridade .....	63
<b>Gráfico 5</b> – Local onde cursa/cursou o ensino médio .....	64
<b>Gráfico 6</b> – Hábito de leitura .....	64
<b>Gráfico 7</b> – Razões para resposta negativa .....	65
<b>Gráfico 8</b> – Costume na leitura.....	65
<b>Gráfico 9</b> – Abordagem dos textos literários na formação escolar .....	66
<b>Gráfico 10</b> – Importância da literatura para formação do cidadão .....	66
<b>Gráfico 11</b> – Interesse em frequentar um curso técnico .....	67
<b>Gráfico 12</b> – Pretensão pós curso técnico .....	67
<b>Gráfico 13</b> – Habilidades importantes para a formação técnica .....	68

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CEB** - Câmara de Educação Básica

**CEFET/RJ** - Centro Federal de Educação Tecnológica

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CTAIBB** - Colégio Técnico Agrícola Ildelfonso Bastos Borges

**EAA** - Escola de Aprendizizes Artífices

**EM** – Ensino Médio

**EPT** - Educação Profissional e Tecnológica

**IFFluminense** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

**PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional

**PISA** - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes.

**PPC** - Projeto Pedagógico do Curso

**SD** - Sequência Didática

**UFF** - Universidade Federal Fluminense

ENSINO DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL A PARTIR DE CONTO:  
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DISCENTE PARA CURSO TÉCNICO  
CONCOMITANTE

**RESUMO**

A Educação profissional e tecnológica (EPT), ao longo dos anos, consolidou-se pelo ensino de disciplinas de natureza mecânica e manual, ficando a cargo da Educação básica as disciplinas consideradas de natureza intelectual. Essa diferença entre a matriz curricular da Educação básica e da EPT evidencia que há os que estudam para ter um pensamento crítico e ocupar cargos de comando e os que estudam para serem absorvidos pelo mercado de trabalho sem haver preocupação se essa formação contribui para um senso questionador. Para diminuir essa desigualdade entre essas modalidades de ensino, propõe-se, com este trabalho, a inserção da reflexão, da arte, da análise crítica da realidade (aspectos propedêuticos da Educação básica) na EPT a partir do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, nas aulas de Português Instrumental da turma experimental. Com o intuito de buscar resposta para a problemática, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa: compreender como a inserção do conto na disciplina de Português Instrumental no curso técnico concomitante em Meio Ambiente, no IFFluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana, pode funcionar como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada no trabalho é mista (pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa ação) em razão dos objetivos traçados e das fontes de dados distintas a que se recorre em cada capítulo. Os resultados da pesquisa se mostraram satisfatórios e apontam que é possível complementar a aprendizagem dos discentes de curso técnico concomitante capacitando-os para além do fazer.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Ensino de Português Instrumental. Ensino técnico concomitante. Conto.

***INSTRUMENTAL PORTUGUESE TEACHING BASED ON TALE: A PROPOSAL FOR STUDENT'S LEARNING DURING A CONCOMITANT TECHNICAL COURSE***

***ABSTRACT***

Professional and technological education (PTE), over the years, has been consolidated by the teaching of mechanical and manual subjects, being in charge of basic education the subjects considered of intellectual nature. This difference between the curriculum matrix of basic education and PTA shows that there are those who study to have critical thinking and occupy positions of command and those who study to be absorbed in the labor market without concern if this training contributes to a questioning sense. To reduce this inequality between these teaching modalities, it is proposed, with this work, the insertion of reflection, art, critical analysis of reality (propaedeutic aspects of basic education) in the PTE based on the tale "Negrinha", by Monteiro Lobato, in the Instrumental Portuguese classes of the experimental class. In order to seek an answer to the problem, the general objective of this research was defined: to understand how the insertion of the tale in the Instrumental Portuguese discipline in the concomitant technical course in Environment, at IFFluminense campus in Bom Jesus do Itabapoana, can work as didactic-pedagogical resource in the teaching-learning process. The methodology used in this paper is mixed (bibliographic research, documentary research and action research) due to the objectives set and the distinct data sources used in each chapter. The results of the research were satisfactory and point out that it is possible to complement the learning of the students of the concomitant technical course by training them beyond doing.

***Keywords:*** Professional and Technological Education. Instrumental Portuguese Teaching. Concomitant Technical Education. Tale.

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 – BREVE APRESENTAÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	20
<b>3 - O INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE: A GÊNESE.</b> .....	23
3.1 - Breve trajetória do IFFluminense.....	23
3.2 - Caso específico do <i>campus</i> Bom Jesus .....	25
<b>4 - O PPC DO TÉCNICO CONCOMITANTE EM MEIO AMBIENTE (IFFLUMINENSE)</b> .....	29
4.1 - Análise da composição geral do PPC .....	29
4.2 A visão do Português Instrumental no PPC .....	34
<b>5 - A SD: DESENVOLVIMENTO, APLICAÇÃO E ANÁLISE</b> .....	39
5.1 Preliminares metodológicas .....	39
5.2 – Desenvolvimento .....	45
5.3 – Aplicação .....	49
5.4 – Análise .....	62
<b>6 - CONCLUSÃO</b> .....	71
<b>7 – REFERÊNCIAS</b> .....	74
<b>8 – APÊNDICES</b> .....	79
Apêndice A – Questionário semiestruturado prévio .....	79
Apêndice B – Questionário semiestruturado pós- sequência didática .....	80
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	81
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Autorização do Responsável .....	82
Apêndice E – Banco de Sugestão de textos literários .....	83
Apêndice F – Produto educacional Trabalhando com o conto no técnico concomitante .....	84

## 1 - INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação profissional e tecnológica (EPT) é marcada pelo ensino do saber prático, destinado ao mundo do trabalho. A criação dessa modalidade de ensino no Brasil data de 1809, quando o Príncipe Regente Dom João Maria de Bragança criou o “Colégio das Fábricas”. Em 1840, dez Casas de Educandos e Artífices foram construídas em capitais do país com o objetivo de qualificar os filhos das classes populares e “educar” os menores desvalidos, explicitando, assim, uma perspectiva assistencialista<sup>1</sup>.

A qualificação por meio dos cursos de caráter técnico consolidou-se com disciplinas de natureza mecânica e manual. Dessa forma, componentes curriculares considerados de natureza intelectual permaneceram a cargo da Educação básica. Apesar de vários esforços para romper com a dualidade educacional<sup>2</sup> existente no país, os filhos das classes mais abastadas tiveram na Educação básica a oportunidade de estudar para integrar o mundo universitário e ocupar cargos de comando; enquanto os filhos dos trabalhadores tiveram na Educação profissional a oportunidade de serem absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho, executando tarefas de maneira automatizada, consolidando uma prática supostamente não refletida.

De acordo com Saviani (2007), duas foram as modalidades de Educação surgidas a partir do escravismo antigo - uma para a classe proprietária e outra para a classe não proprietária -, e essas modalidades encontram, hoje, refúgio na distinta matriz curricular da Educação básica e da EPT. Enquanto aquela abarca disciplinas que estimulam o saber cultural, a reflexão, a arte, a análise crítica da realidade, aspectos contemplados na Educação dos homens livres de outrora; esta, por sua vez, preocupa-se em conter disciplinas que ajudem a formar bons profissionais para o labor manual, assim como a antiga educação dos escravos e serviçais. As instituições escolares deveriam preparar cidadãos para “compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática” (SANTOMÉ, 1998, p. 14); a escola, porém, tem sido vista como uma “empresa” que atende aos interesses do mercado produtivo, como se ela tivesse a obrigação de ensinar somente aquilo que o aluno precisará para ser absorvido pelo mercado de trabalho.

O decreto 5154/2004, ao regulamentar a Educação profissional técnica integrada ao nível médio, amplia os saberes destinados à Educação profissional. Com esse decreto, a rede federal de Educação – grupo de instituições reconhecidas pela excelência de ensino a julgar pelo melhor

---

<sup>1</sup> A trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil consta no Parecer CNE/CEB Nº 16/99.

<sup>2</sup> A dualidade educacional consiste na separação do trabalho intelectual (que fica mais a cargo da Educação básica) do trabalho manual (que fica mais a cargo da EPT).

desempenho em ciências, matemática e leitura, superando a média nacional no PISA<sup>3</sup> 2015 – pôde integrar os conteúdos conceituais e os procedimentais, ou seja, integrar a capacidade de saber e a de fazer em um mesmo curso. Porém, a disparidade entre a EPT e a Educação básica permanece principalmente na forma do técnico concomitante, tendo em vista a permanência de um currículo quase que exclusivamente tecnicista<sup>4</sup>. A partir da análise feita dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC)<sup>5</sup> técnicos concomitantes ofertados pelo IFFluminense, constatou-se que há o Português em somente 11(onze)<sup>6</sup> dos 25 (vinte e cinco)<sup>7</sup> disponíveis; ou seja, somente em 44% dos cursos técnicos concomitantes há essa disciplina de caráter mais humanista.

Nesse sentido, a problemática levantada neste trabalho é: diante desse cenário, serviria a sequência didática (SD) como um instrumento complementar a aprendizagem dos discentes dos cursos técnicos concomitantes, capacitando-os para além do fazer, especialmente em relação à disciplina de Português? A partir disso, a proposta é inserir aspectos propedêuticos da Educação básica (como criatividade, leitura, interpretação e análise crítica da realidade), tomando como turma experimental<sup>8</sup> o concomitante em Meio Ambiente, no IFFluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana. Essa turma experimental foi escolhida por se situar no local mais próximo em que se encaixam as condições necessárias para a realização da pesquisa, como aulas no período noturno, adequação da proposta à ementa da disciplina Português Instrumental e por constar no PPC que o profissional concluinte do curso técnico concomitante em Meio Ambiente “apresentará sólida formação humanística” (BRASIL, 2016, p. 17). Como os cursos profissionalizantes têm uma intenção bem definida (qualificar para o trabalho) e uma mudança curricular demanda um lento processo, a inserção dar-se-á através do ensino de Português Instrumental – disciplina presente na ementa da turma experimental – a partir do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Dessa forma, a

---

<sup>3</sup> PISA: Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes.

<sup>4</sup> Os currículos tecnicistas seguem uma abordagem empirista mecanicista, “centrados na fragmentação disciplinar e na abordagem transmissiva de conteúdos” (RAMOS, 2008, p. 19).

<sup>5</sup> “O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o instrumento norteador das ações do respectivo curso, no qual é explicitada sua identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional e suas concepções pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 2).

<sup>6</sup> Agropecuária, Alimentos, Informática e Meio Ambiente do *campus* Bom Jesus do Itabapoana; Agropecuária, do *campus* Cambuci; Mecânica, do *campus* Itaperuna; Eventos, Química e Eletromecânica, do *campus* Cabo Frio; Automação Industrial e Edificações, do *campus* Santo Antônio de Pádua.

<sup>7</sup> Agropecuária, Alimentos, Informática e Meio Ambiente do *campus* Bom Jesus do Itabapoana; Agropecuária, do *campus* Cambuci; Automação Industrial, Edificações, Eletrotécnica, Estradas, Informática, Mecânica, Química e Telecomunicações, do *campus* Campos Centro; Eventos, Química, Eletromecânica e Cozinha, do *campus* Cabo Frio; Eletrotécnica, Mecânica e Química, do *campus* Itaperuna; Mecânica, do *campus* Cordeiro; Eletromecânica, do *campus* Quissamã; Eletromecânica, do *campus* São João da Barra; Automação Industrial e Edificações, do *campus* Santo Antônio de Pádua.

<sup>8</sup> A expressão “turma experimental”, para efeitos deste trabalho, refere-se à turma em que será aplicada a sequência didática proposta, não havendo um alusão direta a uma pesquisa experimental, já que, conforme será explicitado mais à frente, trata-se aqui, por suas próprias características, de uma pesquisa-ação.



hipótese é de que, possivelmente, com a aplicação da sequência didática (SD) haja uma diminuição da discrepância entre o saber e o fazer nessa modalidade de ensino.

O interesse por este estudo surgiu a partir da experiência da pesquisadora/autora deste trabalho como professora temporária<sup>9</sup> da Rede Federal de Educação. Ao atuar como professora de Português Instrumental em turmas de cursos técnicos concomitantes<sup>10</sup> no Instituto Federal Fluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana, foi possível observar que os alunos tinham pouco ou nenhum contato com o texto literário. Essa (quase) ausência de proximidade com os textos se traduzia em alunos que, além de apresentarem um vocabulário escasso, pouco percebiam as nuances das relações sociais, o que projetava uma visão de mundo limitada, no sentido de estarem eles mais preocupados em obter um diploma do curso técnico do que com a formação que estavam recebendo.

Os cursos técnicos profissionalizantes têm a tradição de formar para o mundo do trabalho, no entanto essa formação não deve ser exclusivamente direcionada para um “fazer sem saber”, como assinala Martins (2000). É necessário oferecer aos discentes uma educação que não seja meramente utilitarista. Em outras palavras, o desenvolvimento do potencial do aluno deve ser explorado na totalidade, porque “a função da escola e da verdadeira responsabilidade profissional passam por conseguir que nossos alunos atinjam o maior grau de competência em todas as suas capacidades, investindo todos os esforços em superar as deficiências que muito deles carregam” (ZABALA, 1998, p. 212).

É notável que o mercado de trabalho demanda um profissional criativo, dinâmico, proativo, inovador, características desenvolvidas com atividades que estimulam o raciocínio. Pensando nisso, a inserção do uso de conto nos cursos técnicos concomitantes seria, pois, uma das formas possíveis de viabilizar essas características. Além disso, a educação por si só deveria pressupor a formação de um cidadão, mas como “tornar passivos indivíduos em ativos cidadãos”? (MARTINS, 2000, p. 2). Possivelmente, ampliar a visão de mundo do indivíduo é um meio para aguçar a perspectiva das relações sociais e transformar um ser passivo em um cidadão ativo.

Este trabalho, ao defender uma formação que estimule o senso crítico, contribui para o desenvolvimento da área da EPT, porque intenciona proporcionar ao estudante conhecimentos, competências e saberes necessários para formação de um cidadão mais apto a interferir na realidade que o circunda. Para uma educação que almeja reformar as relações sociais, urge integrar o saber com o fazer, e a literatura, além de cumprir esse papel, também colabora para que o sujeito seja dono

---

<sup>9</sup> O contrato administrativo de professor temporário por tempo determinado nº 42/2013 esteve vigente de 13/05/2013 a 31/12/2013, tendo como termos aditivos os de números 012/2014 (vigente de 01/01/2014 a 31/12/2014) e 003/2015 (vigente de 01/01/2015 a 12/05/2015).

<sup>10</sup> A atuação se deu, além de turmas dos cursos técnicos integrados, nos técnicos concomitantes em Agropecuária e Informática.

do seu próprio destino histórico, já que, ao entrar em contato com outras histórias, em algum momento, o ser humano sente empatia, o indivíduo sai de seu mundo e começa a explorar outros, observando novas culturas, novas maneiras de pensar, de agir.

“A educação profissional integrada em especial ao ensino médio é a que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2007, p. 33), mas os cursos técnicos concomitantes existem, e esse currículo mais humanístico pouco é discutido. Sendo assim, a confecção de um produto educacional<sup>11</sup> que vise a uma nova perspectiva na forma de se repassarem parte dos conteúdos previstos na ementa de Português Instrumental nos técnicos concomitantes se faz relevante. É nesse sentido que a sequência didática (SD) aplicada proporcionará uma formação mais completa para os discentes, além de ser mais uma ferramenta de trabalho para os docentes de Língua Portuguesa.

Enquanto a construção de um currículo inovador, comprometido com a diversidade cultural e com a formação de cidadãos críticos, autônomos e criativos não se fizer realidade nos cursos técnicos concomitantes, a proposta de se inserir o conto nos cursos em que já existe a disciplina Português Instrumental seria uma possível e viável solução para começar a se proporcionar uma formação mais integral para essa modalidade de ensino.

Com o intuito de buscar resposta para a problemática, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa

- Compreender como a inserção do conto na disciplina de Português Instrumental no curso técnico concomitante em Meio Ambiente, no IFFluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana, pode funcionar como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, outros objetivos específicos se fazem oportunos para avançar no alcance do objetivo central proposto:

- Traçar uma breve trajetória histórica do IFFluminense, mais especificamente do *campus* Bom Jesus do Itabapoana a fim de analisar uma possível contribuição dessa origem na atual formação e desenvolvimento integral do aluno.
- Analisar a composição geral do projeto pedagógico do curso técnico concomitante em Meio Ambiente, do *campus* Bom Jesus do Itabapoana, em comparação com os preceitos da EPT com atenção especial à disciplina Português Instrumental;

---

<sup>11</sup> O produto educacional foi sistematizado na forma de livreto no Apêndice F.

- Desenvolver uma sequência didática capaz de integrar o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, nas 04 (quatro) aulas selecionadas, de Português Instrumental, respeitando a carga horária e os conteúdos previstos no PPC.
- Verificar, por meio de questionário, a validade da sequência didática na disciplina de Português Instrumental no curso técnico em Meio Ambiente, do *campus* Bom Jesus do Itabapoana.

A metodologia utilizada no trabalho é mista em razão dos objetivos traçados e das fontes de dados distintas a que se recorre em cada capítulo. Inicialmente, será apresentado o referencial teórico, assim, autores como Gomes (2017), Zabala (1998), Martins (2000), Silva (2010), Freire (2011), Candido (2004) dentre outros serão utilizados como base para este trabalho. Em seguida, o resultado da pesquisa bibliográfica que possibilitou entender a(s) raiz(es) do problema, embasar o cerne da pesquisa e vislumbrar possíveis resultados, uma vez que tal modalidade “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122). Assim, no terceiro capítulo, serão tecidas considerações a respeito da origem histórica do IFFluminense, mais especificamente do *campus* Bom Jesus do Itabapoana, bem como de que forma essa origem pode interferir numa Educação profissional que se propõe a ser integral.

No quarto capítulo, com o intuito de fundamentar a pesquisa no que tange à composição do currículo no curso técnico concomitante em Meio Ambiente, no IFFluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é analisado e comparado com os preceitos da EPT disponíveis nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo que ambos os documentos foram selecionados por terem “significado para a organização da educação ou do ensino” (TOZONI-REIS, 2009, p. 42). À disciplina de Português Instrumental é dada uma atenção especial para averiguar a consonância (ou não) do que é pretendido pelo PPC e pelo o que é efetivamente feito. Essa parte diz respeito, pois, a uma pesquisa documental, pois ambos os documentos em questão são submetidos à análise de conteúdo, servindo como matéria-prima para o desenvolvimento da investigação, conforme explica Severino (2007).

Como a pretensão precípua é realizar uma pesquisa aplicada em situação concreta, desempenhando um papel ativo na própria realidade dos fatos, a metodologia que mais se adéqua à proposta do trabalho é a pesquisa-ação. A sistematização da pesquisa-ação está no quinto capítulo e vem sob a forma de desenvolvimento, aplicação e análise da sequência didática. Além de ser

uma exposição do trabalho desenvolvido, o passo a passo da SD é explicitado em tal capítulo como forma de facilitar o seu uso por professores da área. Os dados coletados com os questionários prévio e póstumo foram tratados e a maioria tabulados em gráficos de barras, visando a uma consulta de forma mais estruturada, além da reprodução literal de algumas das respostas às perguntas abertas do questionário póstumo.

Na última seção do trabalho, são tecidas as considerações finais do estudo em pauta, com a retomada de aspectos analisados, as conclusões que foram possíveis de se construir. Tais considerações não visam a esgotar o assunto nem as possibilidades a partir das quais o tema pode ser abordado, mas sim colaborar com a Educação profissional e tecnológica no que tange à formação de seus alunos não somente como um profissional qualificado para o labor manual, mas também como um cidadão crítico, consciente e agente no meio social. Por fim, são apresentadas as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

## 2 – Breve apresentação do referencial teórico

Entender como a criação da Educação profissional e tecnológica (EPT) se deu no Brasil, sobretudo a origem do IFFluminense, é visualizar o panorama histórico das conquistas e das dificuldades ainda enfrentadas por essa modalidade de ensino no país e, em especial, no interior fluminense. Este trabalho se vale de documentos oficiais<sup>12</sup> disponibilizados pelo governo brasileiro e dos trabalhos dos professores Luís Cláudio Gomes (2017), Fernanda Rabelo e Eduardo Moreira (2013) na elucidação da implementação da EPT.

Na pretensão de formar um cidadão de maneira integral e de abordar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no técnico concomitante em Meio Ambiente no IFFluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana, a escolha do pesquisador Antoni Zabala (1998) como principal referencial na parte pedagógica se deu por sua obra coadunar com os objetivos traçados para o trabalho. Com sua concepção construtivista, Zabala (1998, p. 40) acredita que “as atividades de ensino têm que integrar ao máximo os conteúdos que se queiram ensinar para incrementar sua significância”.

Dessa forma, associar, por exemplo, a leitura e a interpretação de conto ao ensino de Português Instrumental (mais especificamente o ensino de coesão sequencial e coerência), promovendo o diálogo, o debate, a pesquisa, o trabalho em grupo seria um modo de inserir um conteúdo atitudinal num sistema de ensino em que supostamente predomina o conteúdo procedimental. Zabala (1998) ainda norteia este trabalho no que concerne às práticas educativas em sala de aula, que culminarão no produto educacional, que virá sob a forma de uma SD.

O referido autor também utiliza os termos “unidade didática”, “unidade de programação”, “unidade de intervenção pedagógica” e “sequência de atividades” para se referir à SD. Para ele, todas “estas unidades têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo que são instrumentos que permitem incluir três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação” (ZABALA, 1998, p. 18).

Para pensar o ensino técnico e a dicotomia trabalho intelectual *versus* trabalho manual, os estudos do professor e filósofo Marcos Francisco Martins (2000) suscitam polêmicas acerca das “relações entre ensino técnico e cidadania no contexto da forma atual de desenvolvimento do capitalismo” (SAVIANI, 2000, s/p). Martins (2000, p. 21), por sua vez, tece críticas ao processo de ensino-aprendizagem que vigora na EPT: “uma franca cisão entre o saber e o fazer”.

---

<sup>12</sup> Os documentos utilizados foram o PPC do concomitante em Meio Ambiente e o PDI do IFFluminense.

Ainda sobre a Educação profissional e tecnológica, o professor e filósofo Demerval Saviani (2007) muito acrescenta neste estudo, pois sustenta o pensamento de que a origem da educação coincide com a origem do homem e que a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Ele ainda ajuda a compreender como se produziu, ao longo dos tempos, a separação entre trabalho e educação e como essa cisão influencia no pouco prestígio da EPT na sociedade.

As contribuições do professor Hudson Marques da Silva (2013), por seu turno, enriquecem a reflexão acerca de uma nova abordagem na Educação profissional e tecnológica. Em seu artigo intitulado “O Estudo da Literatura de Ficção na Formação Técnica: concepções de docentes e discentes do IFPE - *campus* Belo Jardim”, o autor defende o reconhecimento da literatura como importante componente na formação do cidadão, frisando que ao estar tão próxima da realidade “a literatura ficcional apresenta debates éticos que promovem reflexão e questionamentos sobre os sistemas morais. A literatura transporta o leitor para sua realidade ficcional e o faz perceber, dentre outras coisas, injustiças sociais” (SILVA, 2013, p. 5).

Nos quesitos importância da literatura e importância do ato de ler, as obras do professor doutor Maurício Silva (2010), da professora doutora Analice Martins (2018) e do filósofo Paulo Freire (2011) são tomadas como norteadoras para a pesquisa. Silva (2010) defende a urgência de se ter uma política educacional fundamentada no estímulo à leitura e levanta questões acerca do papel do professor no trabalho de incentivo à leitura literária e do que ele chama de “letramento literário”, que “consiste num amplo processo de leitura, análise, interpretação e avaliação do texto literário, dando a ele um sentido maior que um simples gênero discursivo, dando a ele um sentido que o vincula à nossa própria vida” (SILVA, 2010, p. 9).

Para Martins (2018, p. 111), a literatura “fornece um ângulo de visão, uma perspectiva para além, uma luneta ou um ‘*close*’, muitas vezes inesperados, sobre a realidade empírica que nos circunda”. Esse *insight* promovido pela literatura é uma das formas de ampliar o ângulo de visão dos educandos e, partindo das considerações da autora sobre a funcionalidade da literatura, reforça-se a concepção de que o texto literário, expresso neste trabalho por meio da utilização do gênero conto como forma de ser aporte para o ensino de Português Instrumental, é importante para a formação dos sujeitos na sociedade.

Já Freire (2011) assegura que a leitura da palavra não pode significar uma ruptura com a leitura de mundo, pois “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2011, p. 20). Na perspectiva dele, a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra. O autor, ao argumentar sobre a importância do ato de ler, afirma que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2011, p. 20). Além

disso, ele relata a sua experiência no aprendizado da gramática, que não foi de forma mecânica e sim significativa, dada através dos textos. Ao ler o trabalho de Freire, percebe-se que a proposta desta pesquisa está em consonância com suas ideias e que seu pensamento contribui para o desenrolar da SD.

Ainda contribuem para esta dissertação, a concepção da professora Lígia Cademartori (2006) e do crítico literário Antônio Candido (2004) no que concerne ao direito que o cidadão tem de ter acesso à literatura. A leitura, principalmente de textos literários, além de ser um direito defendido por profissionais da área acadêmica, é assegurado por lei. Assim, a visão de Cademartori (2006) e de Candido (2004) se confluem com o que é assegurado na Lei nº 13.696 de 12 de julho de 2018, conferindo ao trabalho mais um embasamento teórico.

### 3 - O Instituto Federal Fluminense: a gênese

#### 3.1 Breve trajetória do IFFluminense

Oficialmente, o início da Educação profissional e tecnológica em terras brasileiras se deu em 1808 com a chegada de D. João VI. Contudo, as primeiras manifestações de ensino de conhecimentos profissionais que se tem notícia no Brasil datam de 1620 com a transmissão dessas instruções nas oficinas que se localizavam próximas à chamada “casa grande”. Gomes (2017, p. 23) relata que “nas fazendas da Capitania de São Vicente os artífices transmitiam aos mais jovens seus conhecimentos sobre o uso de ferramentas e a técnica das profissões”, sendo essa a única aprendizagem de ofício em uma época que predominavam a segregação racial e a cultura incipiente.

Em 1779, o Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro se voluntaria “na intensa aprendizagem de ofícios dos serviços de construção naval, que habilitava jovens nas profissões de carpinteiro de machado, calafate, ferreiro de forja e lima, funileiro, tecelão entre outras de interesse do Arsenal” (GOMES 2017, p. 23). Somente no início do século XX, foi que houve a sistematização do ensino profissionalizante no país e, com a criação do Colégio das Fábricas, essa modalidade de ensino foi concebida em larga escala em diferentes regiões brasileiras.

Conforme explica o professor Luís Antônio Cunha (2000), todas as instituições de ensino profissional foram infundidas nas capitais brasileiras, exceto no Estado do Rio. A explicação para isso não pode ser atribuída à exigência da agroindústria açucareira, já que “esta utilizava na época padrões tão pouco sofisticados que dispensavam a formação escolar da força de trabalho. A localização da escola fluminense em Campos deveu-se exclusivamente a articulações político-partidárias” (CUNHA 2000, p. 70). Assim, a história do IFFluminense está imbricada com os ideais do antigo governador e presidente da república Nilo Peçanha. Sendo natural da cidade de Campos dos Goytacazes, o político “facilitou” a instalação de uma escola profissional no município.

As primeiras experiências com a Educação profissional na cidade de Campos datam de outubro de 1906, quando o então governador do Estado do Rio De Janeiro, o campista Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, implantou na cidade natal e em outras três cidades<sup>13</sup> o “Instituto Profissional”. O Instituto funcionou por pouco mais de um ano, “a falta de professores e mestres preparados, instalações e maquinários inadequados, além da inexistência de programas e ciclo acadêmico indefinido, foram definitivos para a curta vida daquela instituição, criada para ‘educar’ os menores desvalidos” (GOMES, 2017, p. 13).

---

<sup>13</sup> “Além de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul foram as cidades escolhidas para sediar as escolas” (GOMES, 2017, p. 26).



O jejum campista dura pouco, entretanto. A cidade fica somente três anos sem a presença do ensino profissional técnico, pois, em 1909, Nilo Peçanha - já como Presidente da República - assina o Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instituindo 19 escolas de aprendizes e artífices (EAA) em várias capitais brasileiras e em sua cidade natal. O “decreto estipulava a manutenção dessas escolas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – a quem cabiam os assuntos relativos ao ensino profissional não superior” (GOMES, 2017, p. 33).

O fato de essa modalidade de ensino ter ficado sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio<sup>14</sup> demonstra que “houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional” (MOURA, 2007, p. 3). Contudo, a mudança da perspectiva assistencialista na educação técnica não mudou em nada o estigma social que essa modalidade enfrentava, pois ainda se buscava qualificar a “classe baixa” para o exercício de ofícios dentro destes três ramos da economia: agricultura, indústria e comércio.

Nas palavras de Gomes (2017, p. 37), pode-se perceber que vigorava

Uma desvinculação entre formação profissional e educação, entre trabalho e educação; separação reforçada na relação que estes assuntos tinham com a máquina burocrática do governo federal – assuntos distintos, ministérios diferentes. Educação era aquela de base teórica, porém intelectualista, voltada para a formação das classes dirigentes, daqueles que iam ocupar cargos de comando, ou burocráticos, na sociedade; formação profissional era aquela de base prática, voltada para as classes populares, que iriam ocupar os postos de trabalho produtivo na sociedade ou, nas palavras da época, era aquela voltada para os “desfavorecidos da fortuna”. Ainda que esses estabelecimentos de ensino fossem diferentes em alguns aspectos, estavam orientados para a formação da força de trabalho industrial em termos técnicos e ideológicos.

Em Campos, a EAA entra em funcionamento em janeiro de 1910, com cinco cursos que seguiam os ramos da indústria e do comércio: alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade. Todo material confeccionado pelos aprendizes tinham um destino certo na sociedade, evidenciando que existia interesse em que houvesse algum retorno como resultado do investimento feito nas escolas pelo governo: “estava previsto que o produto resultante das oficinas de Sapataria e Alfaiataria fosse destinado ao Corpo Militar do Estado, à Detenção, à Colônia Agrícola de Alienados e à Penitenciária. Os móveis confeccionados nas Oficinas de Marcenaria tinham com destino as escolas e repartições públicas” (GOMES, 2017, p. 26).

---

<sup>14</sup> De acordo com Camargo (2017), no fim do século XIX/início do século XX, não havia, no Brasil, um ministério que se encarregasse somente da educação. As competências relativas ao ensino ficavam a cargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. O primeiro ministério no âmbito da educação foi o Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930.

“As escolas de aprendizes e artífices foram, muito provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional e, portanto, foi uma grande novidade em relação à estrutura de ensino” (GOMES, 2017, p. 40). Apesar disso, a falta de qualificação profissional se tornou o ponto mais vulnerável desse principiante sistema. Segundo Gomes (2017), havia diferença entre professores e mestres, as aulas daqueles eram destinadas ao curso primário; as aulas destes, às oficinas. Essa distinção só havia quanto ao conteúdo a ser lecionado, já que ambos possuíam as mesmas responsabilidades, salários e inabilidades. Gomes (2017, p. 34) ainda afirma que, para o professor e patrono do CEFET/RJ, Celso Suckow da Fonseca,

Ao final de 1910 já haviam sido instaladas todas as 19 escolas, ainda que em condições precárias para o funcionamento das oficinas além de um corpo docente inabilitado devido à completa inexistência para tal qualificação naquele momento, já que seus professores haviam saído diretamente do ensino primário sem nenhuma noção do que deveriam lecionar no ensino profissional. Enquanto que os mestres viriam das fábricas ou das oficinas sem a base teórica necessária para formar artífices e contramestres, trazendo como experiência tão somente o conhecimento empírico de sua prática profissional.

Antes de chegar ao que hoje se constitui como Instituto Federal Fluminense, com 13 (treze) *campi*, além de educação desde o ensino médio até a pós-graduação, a instituição se transforma em 1942, Escola Industrial e Técnica em Campos; em 1945, Escola Técnica Federal de Campos; em 1999, Centro Federal de Educação Tecnológica e, em 2008, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Todas essas denominações são frutos da promulgação de leis e decretos que tinham por finalidade garantir meios para que a Educação profissional e tecnológica avançasse, no sentido de crescerem as possibilidades de as instituições poderem atuar com mais autonomia nos mais diferentes níveis de formação. Além disso, os institutos federais também podem e devem ampliar o seu papel como copartícipes do desenvolvimento local e regional.

### **3.2 Caso específico do *campus* Bom Jesus**

O ensino agrícola no país possui as mesmas raízes do ensino técnico: ambos foram voltados para classes de menor prestígio social, porém aquele enfrentou ainda mais dificuldades de implementação que este. Segundo o professor Sebastião Zanon (2009), a primeira manifestação do ensino agrícola no país data do final do século XVIII, mas foi só em meados do século XIX que “o governo imperial demonstra interesse pela disseminação do ensino agrícola. O fim do tráfico de escravos era o prenúncio de uma nova realidade nas oligarquias rurais. A educação mostrava-se

como uma possibilidade na preparação de mão de obra para o trabalho agrícola” (ZANON, 2009, p. 07).

O município de Bom Jesus do Itabapoana tinha uma economia<sup>15</sup> pautada na agricultura, mas, por ser um local interiorano, havia a precariedade de recursos em diversas áreas. E na educação não seria diferente. Rabelo e Moreira (2013) reportam que os moradores da região manifestavam a vontade e a necessidade de se ter no município uma escola que desempenhasse um papel formador. Assim, em 1970, num esforço em conjunto entre os governos municipal e estadual e por iniciativa do veterinário bom-jesuense Ildefonso Bastos Borges (1918-1970), que intencionava levar para o município e região noroeste fluminense o ensino da veterinária e das ciências agrícolas, é fundado o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges (CTAIBB), mais conhecido na localidade por “Agrícola”.

O CTAIBB foi mantido primeiramente pela Fundação Educacional de Bom Jesus, que era ligada à Prefeitura. Dessa forma, passou a levar para “uma região afastada dos centros urbanos e marcada pela distância e pouco investimento, em uma época de decadência econômica no município, um ensino de qualidade e referencial na região” (RABELO; MOREIRA, 2013, p. 06). Todavia, em 1973, a Fundação e a Prefeitura apresentavam dificuldades em manter o colégio, e a forma encontrada para dar continuidade às atividades foi firmar um convênio com a Universidade Federal Fluminense (UFF). Em 1974, o colégio foi transformado num núcleo de estudos avançados agrícola, tornando-se polo de estudo e pesquisa de alunos e professores da Universidade, mantendo ainda o ensino técnico.

Durante trinta e quatro anos do profícuo vínculo do “Agrícola” com a UFF, o colégio teve a oportunidade de oferecer aos seus professores uma formação contínua além do “uso de técnicas e tecnologias inovadoras, pautados em um conhecimento bastante atualizado” (RABELO; MOREIRA, 2013, p. 09). Esse vínculo só foi desfeito em dezembro de 2008, já que, “com a nova proposta de interiorização do ensino, ocorreu a transição para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, trazendo ainda mais cursos e expandindo as ações de extensão, pesquisa e ensino da Rede Federal” (BRASIL, 2016, p. 07). O antigo CTAIBB iniciou suas atividades com dois cursos técnicos (Agropecuária e Economia Doméstica Rural), e, hoje, na condição de *campus* do IFFluminense, oferta 05 (cinco) cursos técnicos integrados<sup>16</sup>, 03 (três) cursos técnicos concomitantes<sup>17</sup>, 04 (quatro) cursos técnicos subsequentes<sup>18</sup> e 01 (um) curso superior<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> Atualmente, segundo os últimos dados do IBGE (2010), a economia do município é baseada principalmente em serviços e administração.

<sup>16</sup> Técnico em Agropecuária, Técnico em Alimentos, Técnico em Informática, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Química.

<sup>17</sup> Técnico em Agropecuária, Técnico em Informática, Técnico em Meio Ambiente.

O IFFluminense, assim como outras instituições educacionais, possui um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que “consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos” (BRASIL, 2006, s/p). No PDI 2018-2022<sup>20</sup> do IFFluminense, consta como missão promover a Educação profissional e tecnológica na perspectiva da formação integral dos jovens (BRASIL, 2018c, p. 45). Ainda neste documento, tem-se a concepção de educação da instituição, que é entendida

Em uma dimensão mais ampla, que conduz à formação de um cidadão consciente de seus deveres e direitos; que compreende a realidade e seja capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; que seja capaz de pensar e intervir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais do meio em que vive. Ou seja, uma educação potencializadora do ser humano enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade e na perspectiva de sua emancipação (BRASIL, 2018c, p. 59).

Apesar de a ideia de uma formação integral fazer parte do plano educacional do IFFluminense, percebe-se que, para alunos dos cursos técnicos concomitantes, essa formação mais completa por vezes é uma realidade negligenciada. A educação de cunho mais tecnicista ofertada no passado ainda se faz presente, haja vista o baixo percentual dos cursos técnicos concomitantes que possuem o Português Instrumental (apenas 44%), bem como a permanência de um currículo quase que exclusivamente tecnicista, já mencionados anteriormente.

As mudanças estruturais, nominais e metodológicas foram muitas ao longo de mais de um século de Educação profissional no interior fluminense, porém as marcas de uma educação que surgiu tendo como propósito o controle social por meio da disciplinarização dos “menores que eram vistos como potenciais elementos de desordem social” (GOMES, 2017, p. 34) ainda são bem profundas. Desde a sua gênese, a EPT carrega uma espécie de estigma, pois é vista pela sociedade como uma forma de ensino que exclui o saber e ressalta o fazer. Com efeito,

A herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de ‘mão-de-obra’ (BRASIL, 1999, p. 3).

---

<sup>18</sup> Técnico em Agropecuária, Técnico em Alimentos, Técnico em Informática, Técnico em Meio Ambiente.

<sup>19</sup> Bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos e, em 2020, previsão para a implementação de um Bacharelado em Engenharia da Computação.

<sup>20</sup> O PDI abrange “um período de 5 (cinco) anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento” (BRASIL, 2006, n.p.).

O IFFluminense, como instituição educacional, goza de grande prestígio social devido a sua excelência de ensino<sup>21</sup>, porém a depreciação do ensino técnico insiste em permanecer, já que ainda é visto pela sociedade como uma oportunidade de carreira inferior às que são seguidas com o estudo universitário. Esse fato é apontado pelo economista e professor Cláudio de Moura Castro quando afirma que, desde a década de 1970 e 1980, as “escolas federais estavam preparando técnicos que raramente se tornavam técnicos. Eles vinham cada vez mais das classes média e alta, e não pensavam em nada além dos vestibulares para as melhores universidades, fossem os de direito ou de medicina” (CASTRO, 2005, p. 152).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é implantada no país por meio da Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Assim, o que originalmente era uma Escola de Aprendizes e Artífices em Campos, após várias modificações estruturais, nominais e metodológicas, transforma-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, ou simplesmente, IFFluminense. Essa transformação proporcionou a criação de novas escolas em municípios diversos<sup>22</sup> e a integração de outras já existentes, como no caso do IFFluminense *campus* Bom Jesus.

---

<sup>21</sup> Essa excelência no ensino é constatada pelo melhor desempenho em ciências, matemática e leitura, superando a média nacional no PISA 2015.

<sup>22</sup> Como é o caso do IFF *campus* Cabo Frio, IFF *campus* Cambuci, IFF *campus* Itaperuna, IFF *campus* Maricá, IFF *campus* São João da Barra e IFF *campus* Santo Antônio de Pádua.

## 4 - O PPC do Técnico Concomitante em Meio Ambiente (IFFluminense)

### 4.1 - Análise da composição geral do PPC

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) tem por finalidade contextualizar e definir as orientações para um determinado curso e, quando “organizado na perspectiva de uma gestão participativa, representa a sistematização das diretrizes filosóficas e pedagógicas tecidas para a otimização do processo educacional” (BRASIL, 2006, p. 9). Como esse documento sistematiza decisões coletivas e deve estar articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional, o qual é reformulado a cada 5 anos, o PPC “deverá estar em permanente construção, sendo elaborado, reelaborado, implementado e avaliado” (BRASIL, 2006, p. 9).

Dada essa característica peculiar do documento, é pertinente tecer comparações entre o vigente PPC do técnico concomitante em Meio Ambiente do IFFluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana (Brasil, 2016) e o anterior (Brasil, 2014), a fim de verificar se houve algum avanço no que diz respeito a uma proposta de educação que preze pelo desenvolvimento integral do aluno, bem como se houve alguma modificação na matriz curricular do curso. O recorte de ambos projetos se encontra mais abaixo, para a consulta dos documentos por completo, é necessário solicitar na referida instituição, pois os PPCs não foram disponibilizados no sítio eletrônico do instituto.

O PPC de 2014 foi configurado como um documento único para os cursos concomitante e integrado em Meio Ambiente. Como o curso, à época, havia sido implementado há pouco tempo (no ano de 2013), provavelmente a incipiência na construção desse necessário documento tenha levado à escrita de propostas educacionais que privilegiavam mais a forma integrada, não resguardando uma paridade com a forma concomitante. Isso pode ser percebido, por exemplo, no objetivo geral (que é o mesmo para ambas as formas), mas que só menciona a forma integrada.

Desenvolver profissionais técnicos de nível médio *integrado* em Meio Ambiente com perfil sistêmico, assegurando aos educandos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e também, fornecendo-lhes domínio técnico adequado à análise, ao diagnóstico e à solução das questões ambientais em nível nacional, estadual e regional (BRASIL, 2014, p. 10, grifo próprio).

Ainda que conste na justificativa do curso que o IFFluminense *campus* Bom Jesus intenciona atender às necessidades da região “por meio da oferta de um curso destinado à formação de profissionais cidadãos com visão abrangente dos riscos, aspectos, impactos e possíveis soluções dos problemas ligados à questão ambiental” (BRASIL, 2014, p. 8), no antigo currículo do concomitante, conforme matriz abaixo no Quadro 01, só constam disciplinas de natureza técnica, que privilegiam a

teoria e a prática, formando, por conseguinte, um profissional exclusivamente para o exercício do trabalho, sem haver um efetivo preparo para o exercício da cidadania.

**Quadro 1** – Matriz curricular do curso técnico concomitante em meio ambiente (versão 2014)

MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM MEIO AMBIENTE CONCOMITANTE 2013/1 – 2014/1		
Semestre	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/aula)
I	Ecologia	80
	Geologia Geral	80
	Química Ambiental	80
	Educação Ambiental	80
	Microbiologia Ambiental	80
	<b>Subtotal horas-aula</b>	<b>400</b>
II	Coleta e análise de dados	80
	Poluição e Controle Ambiental	80
	Legislação Ambiental	80
	Hidrologia	80
	Saúde e Meio Ambiente	80
	<b>Subtotal horas-aula</b>	<b>400</b>
III	Gestão Ambiental	80
	Recuperação de Áreas Degradadas	80
	Avaliação de Impactos Ambientais	80
	Saneamento Ambiental	80
	Manejo e Conservação dos Recursos Naturais	80
	<b>Subtotal horas-aula</b>	<b>400</b>
	<b>Total horas/aula</b>	<b>1200</b>
	<b>Total (horas)</b>	<b>1000</b>

Fonte: Brasil (2014, p. 16)

Ao analisar a matriz de 2014, percebe-se que ela é uma amostra do que ocorre de forma genérica no sistema escolar profissionalizante brasileiro: “a formação pelo e somente para o fazer” (MARTINS, 2000, p. 33). O aluno inserido nesse sistema recebe uma formação incompleta, tendo, como observa Martins (2000), apenas a impressão de uma ascensão social. Essa não ocorre de fato porque as circunstâncias educacionais impõem a esse indivíduo a ocupação do papel secundário em sua transformação e na transformação das condições sociais. O referido autor afirma que a qualificação do operário carece:

Da formação pelo e para o saber, uma formação cultural que lhe possibilitará decidir sobre seu destino histórico e o da sua produção, participando efetivamente das decisões que orientam a direção do coletivo social do qual participa, seria a formação do cidadão, a formação que possibilitaria coincidir governantes e governados (MARTINS, 2000, p. 33-34).

O pensamento de Martins (2000) está em afinidade com o pensamento de Zabala (1998, p. 28), o qual afirma que “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas”. Para Zabala (1998), a formação integral impulsiona todas as capacidades e, conseqüentemente, todos os tipos de conteúdos, que o autor classifica em: conceituais (o que se deve saber), procedimentais (o que se deve saber fazer) e atitudinais (como se deve ser). Como a Educação básica está relacionada à preparação para os

estudos universitários, o que predomina em seu currículo<sup>23</sup> são os conteúdos de caráter conceitual; na EPT, os procedimentais, pois a intenção é ensinar aos alunos o que eles devem saber fazer.

Saber, saber fazer e ser são facetas de uma formação que combate a alienação humana e visa ao desenvolvimento pleno do indivíduo. Zabala (1998), ao propor uma formação que abarque os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, defende uma educação integral. Essa perspectiva da integralidade vai ao encontro da instrução omnilateral, termo que, segundo Manacorda (1991, p. 87), foi definido por Marx e expressa o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

Para visualizar um novo panorama da educação, é necessário romper com a dicotomia entre o saber e o fazer<sup>24</sup>, acrescentando-se ainda a ideia do ser, formando, desse modo, a tríade proposta por Zabala (1998): saber, saber fazer e ser. Essa tríade remete ao começo da educação e da própria origem do homem, pois, segundo Saviani (2007), ambas as origens são coincidentes. Saviani (2007, p. 154) esclarece que a existência humana é um produto do trabalho, que o homem não nasce homem, “ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência”. Isso significa que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Saviani explica também que a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Para o autor, nas comunidades primitivas, “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). Porém, o desenvolvimento da produção conduziu a uma divisão do trabalho, e a apropriação privada da terra gerou a divisão dos homens em duas classes: a proprietária e a não proprietária. É nesse ponto que ocorre a divisão na educação, que antes era vista como o próprio processo de trabalho.

A classe proprietária, que vivia do trabalho alheio, tinha tempo livre, diferentemente da classe não proprietária, que tinha obrigação de manter a si e ao dono da terra. Assim, “a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma

---

<sup>23</sup> Há várias definições para o termo currículo, mas, neste trabalho, contempla-se a ideia geral de que o “currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

<sup>24</sup> Martins se vale uma visão gramsciana em relação ao rompimento dessa dicotomia. Ele propõe os princípios da escola unitária de Gramsci (1995), que remete à intenção “da formação do homem integral, do homem capaz de tudo fazer, já que possui as condições determinadas pela formação tradicional e pela instrução científica e tecnológica” (MARTINS, 2000, p. 32).



escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 156). Hoje, uma Educação profissional que insiste em ter em sua matriz curricular somente disciplinas técnicas reproduz a educação da classe não proprietária, voltada para o labor manual.

Em 2016, houve uma reestruturação do PPC do técnico em Meio Ambiente. Como pode ser constatado no Quadro 02, a forma concomitante passou a ter um projeto pedagógico separado da forma integrada, houve o aumento da carga horária total (de 1200 para 1440) e do tempo de curso (de 1,5 anos para 2 anos), além da modificação dos componentes curriculares. A inserção das disciplinas Português Instrumental e Ética e Cidadania merece destaque, pois deduz-se que ambas são de natureza mais humanística, prezando pelo desenvolvimento de valores éticos, morais, culturais, sociais e políticos.

**Quadro 2** – Matriz curricular do curso técnico concomitante em meio ambiente (versão 2016) –  
(continua)

<b>MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM MEIO AMBIENTE CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE 2016 – sistema anual</b>		
<b>ANUAL</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>CARGA HORÁRIA (h/aula)</b>
<b>I</b>	Ecologia	80
	Geomorfologia e Hidrologia	80
	Educação Ambiental, Saúde e Meio Ambiente	80
	Introdução ao MA	80
	Português Instrumental	40
	Ética e Cidadania	40
	Projeto I	80
	Coleta e análise de dados	80
	Poluição e Controle Ambiental	80
	Química Ambiental	80
	<b>Subtotal horas-aula</b>	<b>720</b>
<b>II</b>	Projeto Assistido por Computador	80
	Topografia básica / Sistema de Informação Geográfica - SIG	80
	Microbiologia Ambiental	80
	Projeto II	80
	Gestão Ambiental e Empreendedorismo	80
	Recuperação de Áreas Degradadas	80
	Avaliação de Impactos Ambientais	80
	Saneamento Ambiental	80

**Quadro 2** – Matriz curricular do curso técnico concomitante em meio ambiente (versão 2016) –  
(conclusão)

	Manejo e Conservação dos Recursos Naturais	80
	<b>Subtotal horas-aula</b>	<b>720</b>
	<b>*Total horas/aula</b>	<b>1440</b>
	<b>Total horas</b>	<b>1200</b>

Fonte: Brasil (2016, p. 27-28)

Com essa reestruturação, o documento em pauta passou a veicular um teor mais condizente com os objetivos traçados para o curso, dentre eles: “desenvolver profissionais técnicos concomitante/subsequente ao ensino médio em Meio Ambiente com perfil sistêmico, *assegurando aos educandos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania*” (BRASIL, 2016, p. 15, grifos do autor). Uma formação cidadã pressupõe, como atesta Zabala (1998), o desenvolvimento global do educando, e isso se dá com o abarcamento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

O PPC de 2014 abarcava disciplinas que ressaltavam os conteúdos procedimentais, não correspondendo, dessa forma, aos ideais de uma formação integral. Enquanto que o de 2016 permite, além dos conteúdos conceituais e procedimentais, a abrangência de conteúdos atitudinais, especialmente devido à inclusão das disciplinas Português Instrumental e Ética e Cidadania, possibilitando, dessa maneira, o suposto desenvolvimento integral do educando. Com essa visão mais holística, o aluno “estará apto para o prosseguimento dos estudos, para o exercício da cidadania e para o ingresso no mundo do trabalho” (BRASIL, 2016, p. 17).

Partindo da perspectiva da mudança curricular feita no PPC do concomitante em Meio Ambiente, certifica-se de que já há indícios da tentativa de se ofertar uma formação integral no referido curso; ao menos a organização da matriz possibilita que isso ocorra. Destarte, tal documento está em consonância com os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que são, dentre outros:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, *visando à formação integral do estudante*;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do *desenvolvimento para a vida social e profissional*; (BRASIL, 2012, p. 2, grifos próprios).

A preparação para uma formação integral do estudante e o desenvolvimento para uma vida social e profissional são características de uma educação que se propõe a ofertar uma formação mais completa e diminuir com a dualidade educacional existente no país. Muito ainda há de ser

(re)pensado, (re)elaborado e implementado, para que a EPT no Brasil tenha a sua devida importância reconhecida pela sociedade, mas há de se reconhecer qualquer esforço e avanço que colabore para essa mudança de cenário.

#### **4.2 A visão do Português Instrumental no PPC**

Na seção anterior, já foi exposto que a inserção das disciplinas Português Instrumental e Ética e Cidadania configura um progresso na (re)formulação do PPC do técnico concomitante em meio ambiente e um avanço para a prática educacional. Apesar de isso ser um elemento que oportuniza a oferta de uma formação integral, ainda há um caminho a ser percorrido, já que essas disciplinas são ofertadas somente no primeiro módulo do curso e com a carga horária inferior a todas as outras disciplinas técnicas.

Na matriz curricular de 2016, as disciplinas técnicas possuem cada uma a carga de 80 horas/aula, enquanto que as duas disciplinas não técnicas possuem 40 horas/aula cada. Isso, na prática, traduz-se em 01 aula semanal de cada disciplina não técnica ou 02 aulas a cada quinzena. Considerando que o curso prevê um total de 1440 horas/aula, é ínfima a quantidade de horas destinada a disciplinas que possuem um caráter mais reflexivo, mais humanístico.

Se ainda se considerar que o Português Instrumental é tido como um suporte para a parte técnica, já que, conforme o PPC, essa disciplina visa ao “aprimoramento e solidificação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de outras disciplinas da parte técnica, que requeiram conhecimentos específicos para o melhor desenvolvimento do Curso” (BRASIL, 2016, p. 26), a quantidade de horas/aula destinadas ao exercício de questões que envolvam a cultura e as relações sociais no mundo contemporâneo cai consideravelmente. Este exercício ficaria somente a cargo da disciplina Ética e Cidadania, que, com as suas 40 h/a corresponde, a menos de 3% do total da carga horária curricular.

Diante do que foi exposto, há o indicativo de que a existência de uma disciplina propedêutica na matriz curricular de um curso profissional não significa propriamente que serão abordados aspectos da Educação básica que prezam, por exemplo, pelo desenvolvimento intelectual, moral, criativo do indivíduo. Cabe, então, um olhar mais sensível para a descrição do componente curricular Português Instrumental – apresentado no Quadro 03 - a fim de verificar a possibilidade de se contemplar tais aspectos e, assim, prezar por uma formação integral.

### Quadro 3 – Descrição do Componente Curricular Português Instrumental

Curso: Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio	
Eixo Tecnológico: Recursos Naturais	ANO: 1º
Componente: Português Instrumental	Carga horária: 40 h
	1-1/0

**Objetivos:**

**Geral:**

Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significado e integradora da organização do mundo e da própria identidade. Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função e organização, de acordo com as condições de produção. Considerar pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

**Ementa:**

Linguagem e língua. Gramática. Produção textual. Coesão e coerência textual. Gêneros e tipologias textuais. Relatórios técnicos.

Fonte: Brasil (2016, p. 33-34)

O Português passou a ser abordado nas escolas brasileiras, segundo a professora Magda Soares (2012), no início do século XVI com o estudo da gramática e da retórica; esta última incluía o estudo da poética. Porém, foi só a partir do século XIX, que retórica, poética e gramática passaram a ser “as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português” (SOARES, 2012, p. 149).

Atualmente, o ensino da retórica se transformou no ensino da redação; o ensino da poética, transformou-se no ensino da literatura e a gramática permaneceu tendo primazia no estudo da Língua Portuguesa. Apesar de essa primazia da gramática ainda hoje persistir nas aulas de Português nas escolas brasileiras (SOARES, 2012), o ensino da disciplina Língua Portuguesa é constituído de forma tríplice: gramática, redação e literatura.

De uma forma bem reducionista, à gramática normativa cabe prescrever as regras e determinar o uso considerado correto/adequado<sup>25</sup> das línguas escrita e falada. À redação cabe a escrita de diferentes gêneros textuais e à literatura cabe o estudo dos textos literários e movimentações artístico-culturais. O estudo dessas três grandes áreas pode ser atrelado aos ideais de Zabala (1998): o conteúdo conceitual ficaria a cargo da gramática normativa; o conteúdo procedimental, a cargo da redação; o conteúdo atitudinal, da literatura. Assim, ao se trabalhar em sala de aula as três áreas que constituem o ensino da Língua Portuguesa, o estudante tem a oportunidade de ter acesso ao saber, ao

<sup>25</sup> Este trabalho não tem o objetivo de distinguir o uso da gramática normativa da descritiva nem suscitar discussões acerca das variedades linguísticas.

saber fazer e ao ser em única disciplina. Os cursos técnicos, ao estabelecerem no ensino do Português um caráter instrumental, reforçam a primazia da gramática normativa sobre as outras áreas, aleijando o ensino completo dessa disciplina e, por conseguinte, ofertando uma formação incompleta.

Analisando os objetivos do Português Instrumental no concomitante em Meio Ambiente, nota-se, a princípio, um equívoco no nome do curso, provavelmente, uma herança do documento de 2014 em que as formas concomitante e integrada eram abordadas num único projeto<sup>26</sup>. Identifica-se também concordância com o que é preterido para essa disciplina no curso: servir de aporte para as disciplinas técnicas. Isso se confirma devido à ausência de institucionalização da literatura e à prevalência na seleção de aspectos gramaticais (semelhança e diferença entre a língua oral e escrita, compreensão e uso da Língua Portuguesa como língua materna), os quais são considerados a parte “dura” da disciplina com predomínio de regras no estudo da gramática normativa, ou, nas palavras do professor Thiago Soares de Oliveira: “Chama-se de núcleo duro o conjunto composto pelas áreas historicamente componentes da gramática, quais sejam a fonética/fonologia, a morfologia e a sintaxe” (OLIVEIRA, 2018, p. 144).

Ministrar disciplinas propedêuticas com fins de suporte para as disciplinas técnicas não é uma realidade exclusiva dos cursos concomitantes. Aliás, Silva (2013) observa que isso também é comum nos cursos técnicos integrados. Segundo ele, “as disciplinas do Ensino Médio, que compõem a formação geral, sobretudo filosofia, sociologia, música, arte e literatura, tendem a ser diminuídas, sendo consideradas apenas um apoio às disciplinas técnicas, por serem estas o real ou principal objetivo do curso técnico” (SILVA, 2013, p. 4). De fato, quando se analisa a ementa proposta, a primazia pela gramática permanece, mas aspectos relacionados à redação são mencionados como tópicos a serem estudados: produção textual, coesão e coerência textual (que também podem ser tidos como aspectos gramaticais<sup>27</sup>), gêneros e tipologias textuais e relatórios técnicos. Há a menção a textos tanto nos objetivos quanto na ementa, só não há a especificação quanto a sua literariedade<sup>28</sup>. Sob essa construção do componente curricular Português Instrumental, a não abordagem explícita da literatura no documento em questão pode ser um indício de que ela não é tida como elemento significativo; há, no entanto, a oportunidade para abordá-la, ficando mais a cargo de uma escolha do professor da disciplina do que alguma determinação expressa, registrada institucionalmente, ao que parece.

---

<sup>26</sup> Esse equívoco ocorre em todas as descrições dos componentes curriculares do curso técnico concomitante em Meio Ambiente.

<sup>27</sup> A depender da abordagem do assunto em sala de aula.

<sup>28</sup> Segundo o dicionário linguístico Michaelis online, literariedade significa “qualidade de literário; natureza de um texto que, por possuir certas características específicas, pode ser considerado literário”.

Essa ausência da institucionalização da literatura no PPC demonstra um hiato no que é proposto como um dos objetivos do curso (formação de profissionais cidadãos) e no que é feito. É difícil que um indivíduo tenha uma formação que vise ao estímulo da “autonomia e a construção de uma consciência crítica, política e reflexiva” (BRASIL, 2016, p. 54) com somente uma disciplina (Ética e Cidadania) abordando aspectos para que isso ocorra, tendo ainda um agravante: essa disciplina possui uma carga horária equivalente a menos de 3% do total da carga do curso. Sem falar que, a literatura, para além de ser um prazer estético e de ser um dos pilares para uma formação cidadã, é um direito do brasileiro, mas pouco reivindicado. Reivindicam-se com frequência muitos outros direitos num esforço para construir um país mais justo, porém “existe um direito ao qual não temos dado a devida atenção: o direito de ter acesso à literatura. Existem no Brasil hoje cerca de 68 milhões de jovens e adultos que, apesar de já terem aprendido a ler, não leem romances, nem livros de contos ou poesia, enfim, nenhuma obra literária” (CADEMARTORI, 2006, p. 10).

A perspectiva de Lígia Cademartori (2006) vai ao encontro dos pensamentos de Antônio Candido (2004). O crítico literário versa sobre o direito à literatura e afirma que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2004, p. 191). Esse direito defendido por Cademartori (1995) e por Candido (2004) é assegurado por leis, princípios e diretrizes de planos nacionais estruturantes. A Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, por exemplo, estabelece uma política nacional de leitura e escrita como estratégia permanente para promover, dentre outros, a literatura. Reconhece, pois, no art. 2º, que leitura e escrita são um direito e que é possível ter, por meio delas, “as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa” (BRASIL, 2018b, n/p).

Assim, por mais que o texto literário não apareça de forma evidente como conteúdo a ser trabalhado no concomitante em Meio Ambiente, não há como negar o direito que o aluno, enquanto cidadão, tem de ter acesso a ele. Não se exclui a possibilidade que esse aluno tem de acessar a literatura por conta própria, mas, partindo do princípio de que a população leitora no Brasil é de 56% e que, quanto menor é a renda familiar, menor também é o hábito de leitura de livros<sup>29</sup>, dificilmente haverá essa postura proativa. Além do mais, o professor tem papel fundamental no incentivo à leitura, pois:

É preciso saber ler o texto literário de modo diferenciado, uma vez que ele apresenta tanto fins práticos quanto estéticos. É por isso que, ler o texto literário requer a manipulação não apenas de uma perspectiva crítica, mas também interpretativa e analítica. Todos esses

---

<sup>29</sup> Dados segundo a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil 4” (2016) realizada pelo Instituto Pró-livro.

saberes fazem parte de um universo de conhecimento e aprendizagem que se relaciona diretamente com o ensino da literatura (SILVA 2010, p. 3).

Uma vez aprendido a ler um texto literário, possivelmente o aluno terá mais estímulo e autonomia para buscar por si mesmo a leitura de outras obras que julgar interessantes. Presume-se que o benefício com a abordagem da literatura na sala de aula vai além do aguçamento da reflexão e da sensibilidade. A literatura tem um caráter humanizador, por isso é que se entende que a sociedade só tem a ganhar com profissionais gabaritados no exercício do fazer e com indivíduos que possuam um olhar mais plural para a realidade circundante.

## 5 A SD: desenvolvimento, aplicação e análise

### 5.1 Preliminares metodológicas

Para a elaboração da sequência didática, a pesquisa-ação foi a metodologia que mais se adequou a esta etapa da pesquisa, pois é de cunho social, de base empírica, compreendida e efetivada em “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2003, p. 14).

Com o intuito de “transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa” (FONSECA, 2002, p. 34), a pesquisadora/autora se predispôs a trabalhar de modo participativo com os alunos da turma experimental. Entende-se como adequada a pesquisa-ação para esta parte do trabalho, porque ela “articula a produção de conhecimentos com a ação educativa. Por um lado investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade” (TOZONI-REIS, 2009, p. 42).

Passando ao detalhamento da pesquisa, esta teve uma aplicação particular com a turma do primeiro módulo do Curso Técnico Concomitante em Meio Ambiente, denominada, para efeitos deste trabalho, como turma experimental<sup>30</sup>, do IFFluminense, *campus* Bom Jesus do Itabapoana. Já que a proposta de pesquisa aqui desenvolvida tem por base também a ementa do curso, o primeiro módulo foi escolhido porque a disciplina Português Instrumental é ofertada somente nessa etapa.

Diante desse aspecto, o método utilizado será a indução que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 86), “é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas”. Nesse sentido, a SD será aplicada somente à turma experimental com a intenção de desenvolver um produto educacional aplicável a outros cursos técnicos concomitantes de outros *campi* do Instituto quando as características dos *campi* forem semelhantes às do que aqui for estudado.

A turma experimental, mediante autorização do professor titular da turma, foi observada durante duas aulas com o propósito de estabelecer um primeiro contato com os participantes (discentes) e, assim, conhecer melhor seus interesses. Para prover meios de subsidiar a SD, um

---

<sup>30</sup> Por se tratar de uma pesquisa que tem como participantes seres humanos, o presente trabalho foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética na Plataforma Brasil (número do parecer: 3.385.865). A pesquisa conta ainda com termo de consentimento livre e esclarecido do participante, assim como autorização do responsável (caso o participante seja menor de idade). O termo de consentimento e a autorização se encontram nos Apêndices C e D, respectivamente.



questionário<sup>31</sup> semiestruturado foi previamente requerido aos alunos. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 108), “o questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados”.

Esse questionário prévio, que foi aplicado pelo professor titular da turma, teve como finalidade avaliar a visão que a turma experimental tem sobre o curso técnico e a importância da literatura para a formação do cidadão. As perguntas denominadas fechadas, integrantes desse primeiro questionário, pretendem categorizar dados referentes à proximidade do entrevistando com a leitura e com os textos literários, por isso essas indagações se encaixam nos parâmetros da escala nominal em que

As observações são divididas em categorias segundo um ou mais dos seus atributos. Assim, têm-se registros, essencialmente, qualitativos, referentes ao tipo de sujeito, de objeto ou de acontecimento. Para que se satisfaça o princípio da exaustividade, é preciso que todos os casos possíveis tenham uma classificação, o que implica, muitas vezes, a definição de uma categoria complementar denominada por ‘outros’ (MORAIS, 2005, p. 05).

A SD, que configura o produto educacional resultado desta pesquisa de mestrado, ampara-se no gênero conto, nas aulas de Português Instrumental. O gênero conto foi escolhido porque é um texto de pequena extensão, mais curto que a novela ou o romance, e possui uma estrutura fechada, desenvolvendo somente uma história, costumando ter apenas um clímax<sup>32</sup>. A professora Nádia Gotlib aponta que uma característica básica na construção do conto é a economia dos meios narrativos, pois “trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido” (GOTLIB, 1991, p. 35).

A respeito dessa pujança do conto e do efeito que sua leitura causa no leitor, o escritor Júlio Cortázar afirma que “nesse combate que se trava entre um texto apaixonante e o leitor, o romance ganha sempre por pontos, enquanto que o conto deve ganhar por *knock-out*.” (CORTÁZAR, 2006, p. 152). Segundo ele, os efeitos do romance são sentidos pelo leitor de forma progressiva, “enquanto que um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases” (CORTÁZAR, 2006, p. 152). Dessa forma, há a maximização da repercussão causada no interlocutor por esse texto, que, apesar de ter uma pequena extensão, é intenso na sua brevidade.

---

<sup>31</sup> O questionário consta no Apêndice A.

<sup>32</sup> Ponto de alta tensão ou emoção em uma narrativa, exigindo um ponto decisivo que, geralmente, encaminha-se para o desfecho.

Essas características da concisão e da profundidade do conto são elementos que possuem bastante relevância no cenário das aulas de Português Instrumental, visto que essa disciplina possui uma carga horária pequena em comparação com os demais componentes curriculares. Ademais, assim como mencionado na pesquisa Retratos da leitura no Brasil 4 (2016), um público que pouco lê geralmente não costuma ter fôlego literário para a apreciação de obras mais extensas. Antes da abordagem de textos mais longos, é necessário ter uma política de promoção de leitura consciente e socialmente responsável. De acordo com Silva (2010), uma política assim tem como alguns dos propósitos

Desenvolver a competência discursiva do aluno; criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores; oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura [...], considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade (SILVA, 2010, p.5).

A rigor, a escolha do conto não se deu ao acaso, mas porque o exercício da alteridade é uma prática importante em uma sociedade que pretende aperfeiçoar as interações humanas. Segundo o professor e antropólogo Carlos Brandão (1986, p. 7), “o diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou”. Ler um texto permite não só esse exercício de olhar para o outro, permite também ver o mundo de uma forma plural, aguçando a percepção do que é belo e do que causa indignação.

Nesse sentido, escolher Monteiro Lobato é exatamente andar na tênue linha de suas obras, que apresentam, de certa forma, o belo para o público infantil e a indignação para o público adulto, com textos que revelam uma ácida crítica social. Além disso, é possível exercitar a alteridade, a empatia, a ética a partir do seu conto “Negrinha”, que foi selecionado por abordar um tema muito discutido na atualidade: o racismo (e o combate a ele). Assim sendo, a inserção desse gênero específico no técnico concomitante acrescentaria ao curso o conteúdo atitudinal, pois a literatura estimula a vivência do ser com o mundo que o rodeia, aborda diferentes valores e atitudes, enriquece intelectual e culturalmente favorecendo uma formação mais cidadã e propicia a intervenção do discente em sua realidade. Segundo Silva (2010):

Lidar com a literatura é, portanto, uma maneira de compreender melhor e mais a fundo uma espécie de instrumento capaz de desautomatizar nossa percepção do cotidiano, agindo no sentido contrário à padronização de nossa apreensão da realidade; de desenvolver nossa sensibilidade e inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo; de despertar nossa capacidade de indignação, criando em cada um de nós uma

consciência crítica da realidade circundante; de alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar nossas interrelações humanas; e de desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente (SILVA, 2010, p. 2).

De acordo com Debusi (2011), é certo que a literatura de Monteiro Lobato tem sofrido, ao longo dos anos, críticas<sup>33</sup> por parte de certa parcela da sociedade. Essa parcela afirma que a produção do autor possui um teor discriminatório e que vários adjetivos utilizados para caracterizar os personagens negros possuem um tom depreciativo, carregados de estereótipos racistas, não sendo adequado, assim, para o ambiente escolar. A polêmica tomou uma proporção tão grande, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) chegou a divulgar um parecer (CNE/CEB Nº: 6/2011) reexaminando as orientações do parecer CNE/CEB nº 15/2010 sobre a utilização de uma das obras de Lobato, explicitando que “só deve ser utilizada no contexto da educação escolar quando o professor tiver a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil” (BRASIL, 2011, p. 02)

No que se refere a esse certâmen, a professora Eliana Debusi (2011, p. 4) esclarece que

A produção literária de Lobato não recebeu aprovação unânime e sempre foi cercada de polêmica; no entanto, censurá-la e proibi-la seria desconsiderar a história que a cerca. E o parecer do CNE não cita o banimento. A caça às bruxas aos livros de Lobato, nas décadas de 1930 e 1940, promovida pela Igreja e pelo Estado, deve ser lembrada aqui para que em nenhum momento se pense em ‘queimas’, como aquelas nos documentos da Escravização, realizadas pela República que se instalava, ou aos centros religiosos de origem afro-brasileiros, até hoje perseguidos (DEBUSI, 2011, p. 04).

A visão que se tem de Monteiro Lobato, neste trabalho, é a de um escritor brasileiro que tem suas obras consagradas pela crítica literária. Não se nega a existência de referências racistas em seus textos, mas isso expressa o contexto histórico em que foram escritos e revelam aspectos verossímeis de uma sociedade que via os negros recém-libertos da escravidão de uma forma pejorativa, quiçá desumana. “Ao recriar as experiências subjetivas ou coletivas, a literatura fissa o sentido único com o qual se fundam determinadas verdades históricas” (MARTINS, 2018, p. 111); assim, essa característica da obra lobatiana serve de combustível para discussões acerca do tema, condizendo, pois, com o objetivo atitudinal da SD elaborada, disposto logo abaixo.

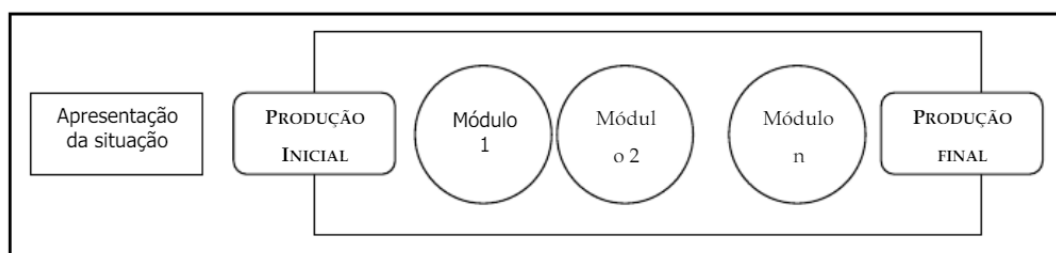
Para sistematizar as atividades da SD, parte-se da afirmação de Zabala (1998, p. 18), segundo o qual as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”. Essa ideia vai ao encontro das afirmações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que definem sequência didática como

---

<sup>33</sup> Este trabalho não tem o objetivo de aprofundar o assunto.

um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, propondo uma estrutura de SD para o ensino de gêneros nas séries fundamentais tendo por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O esquema exposto pelos autores é composto, conforme o Quadro 4, abaixo, de: apresentação da situação inicial, produção inicial, aplicação de módulos e produção final.

**Quadro 4** – Esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: DOLZ , NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004, p. 97)

Ao que parece, a preocupação dos autores está em proporcionar ao aluno o domínio de um determinado gênero textual, tendo como vantagem secundária a adequação da fala e da escrita do aluno em uma situação comunicativa. Visto isso, este trabalho não tenciona uma aplicação exata da teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas uma produção análoga, haja vista que, além de as etapas de ensino serem diferentes, este trabalho se volta ao ensino técnico concomitante, enquanto Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) lidam com as séries fundamentais. Na verdade, tais autores inserem, no início e no fim da SD, a produção de um gênero oral ou escrito, enquanto que a SD formulada para esta pesquisa se vale do gênero textual conto para trabalhar, dentre outros, o racismo, a coesão sequencial e coerência a partir dos valores semânticos das conjunções coordenativas.

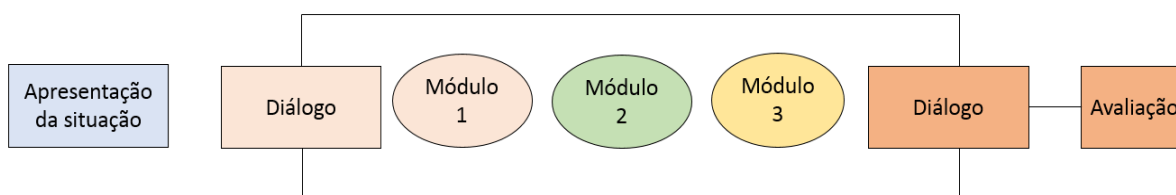
A ideia aqui embasada nos preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110) é a de que as:

Sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

Para a formulação da sequência didática, foi observada a ementa disposta no PPC do curso técnico concomitante em Meio Ambiente e, para a sua implementação, foi pensada originalmente a cessão de 04 (quatro) aulas de Português Instrumental, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada uma, sob a liderança da pesquisadora/autora da dissertação, não negando a possibilidade de ser observada pelo professor titular da turma experimental. O conto “Negrinha”<sup>34</sup>, de Monteiro Lobato, foi a peça fundamental para a organização da sequência didática; foi por meio desse gênero textual que foram inseridos aspectos propedêuticos da Educação básica (como leitura, interpretação e análise crítica da realidade) na EPT.

A título de sistematização do trabalho escrito nesta pesquisa, que foi aplicada à turma experimental, o Quadro 5, disposto logo abaixo, representa de forma sucinta o passo a passo para a execução da SD formulada. Mais adiante, no Quadro 6, há o detalhamento da estrutura da SD, que é composta de: etapas de ensino, atividades propostas, objetivos específicos e tempo estimado. Dessa forma, tem-se uma visão mais amplificada do que é apresentado no Quadro 5.

**Quadro 5 – Esquema da sequência didática**



- 2 aulas de observação pela pesquisadora + aplicação do questionário prévio pelo professor da disciplina.
- Aula 1: diálogo acerca da temática do conto + leitura e interpretação do conto.
- Aula 2: coesão sequencial.
- Aula 3: dinâmica em grupo.
- Aula 4: elaboração da conclusão + aplicação de questionário póstumo

Fonte: Elaboração própria

Para sistematizar o encerramento das 04 aulas integrantes da sequência didática, um questionário póstumo, que foi aplicado pela pesquisadora, foi requerido aos participantes da pesquisa para que, em comparação com questionário prévio na seção de análises de resultados, sirva de subsídio ao aprimoramento da SD, bem como uma espécie de “termômetro” para verificar a validade da SD e ponderar sobre a abertura de novos pontos de vista acerca do racismo e da

<sup>34</sup> O conto Negrinha, de Monteiro Lobato, encontra-se no Guia Pedagógico – Trabalhando com o conto no técnico concomitante, no Apêndice F.

realidade circundante com a análise do conto e sobre o processo de ensino-aprendizagem dos tópicos de coesão e coerência na perspectiva dos alunos.

Como o objetivo das perguntas fechadas desse questionário póstumo é coletar opiniões que englobam a validade da sequência didática, a escala de atitude se mostrou mais apropriada. Dentre as escalas de atitude existentes<sup>35</sup>, a que se revelou mais pertinente para cumprir com objetivo descrito foi a escala de verificação de Likert, que “consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância” (SILVA JUNIOR; COSTA, 2014, p. 5).

Tal escala apresenta originalmente 05 (cinco) pontos que variam da total discordância até a total concordância sobre determinada afirmação, mas, para diminuir a probabilidade de confusão por parte dos participantes da pesquisa ao interpretar as possíveis respostas, a escala foi adaptada<sup>36</sup> para 04 (quatro) pontos e utilizada nas perguntas fechadas do questionário pós-sequência didática, que é, portanto, inspirada no modelo de Likert e apresenta a seguinte gradação: discordo totalmente, discordo parcialmente, concordo parcialmente e concordo totalmente.

Por fim, é importante ressaltar que, como a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21), essa abordagem se mostrou mais propícia para a condução do presente trabalho, pois a realidade social da turma experimental foi interpretada a partir da realidade vivida e será compartilhada nas seções posteriores. Para implementar a SD, a técnica de pesquisa utilizada foi a observação participante artificial porque a pesquisadora/autora se integrou ao grupo “como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2009, p. 70).

## 5.2 – Desenvolvimento

Para o desenvolvimento da SD, o material utilizado nas aulas foi o conto impresso (“Negrinha”, de Monteiro Lobato), o material didático da própria disciplina de Português Instrumental, um quadro branco, alguns pincéis e 04 sacolinhas de TNT<sup>37</sup>. A organização da sequência foi formulada com a seguinte estrutura exposta no Quadro 6, tendo como objetivos, os baseados na proposta de Zabala (1998):

---

<sup>35</sup> Além da escala de Likert, há outras escalas de mensuração de atitude como: Thurstone, Osgood, Stapel, Guttman, Alpert.

<sup>36</sup> A adaptação foi propositada; foi uma escolha metodológica de simplificação da escala para dar conta do propósito do trabalho.

<sup>37</sup> O material utilizado foi custeado com financiamento próprio.

### Conceitual

- Conhecer as conjunções coordenativas<sup>38</sup> e seus possíveis valores semânticos, bem como entender que a coesão sequencial e a coerência em um texto são promovidas, dentre outros elementos, pelo uso das conjunções coordenativas.

### Procedimental

- Exercitar a empregabilidade das conjunções coordenativas e a compreensão dos mecanismos de sentido do texto a partir da elaboração de perguntas e respostas, após a leitura e a compreensão do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato.

### Atitudinal

- Promover a reflexão da realidade social, como o racismo, a partir do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato.

**Quadro 6** – A sequência didática (continua)

ETAPAS DE ENSINO	ATIVIDADES PROPOSTAS <sup>39</sup>	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEMPO ESTIMADO
<b>Aula 01</b>	Apresentação inicial sobre a temática do conto “Negrinha” por meio de breve diálogo acerca do racismo e, em seguida, leitura do conto proposto.	Evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática do conto.	15 minutos.
	Interpretação oral do texto.	Construir a compreensão global do texto lido, unificando e relacionando	20 minutos.

<sup>38</sup> O objetivo é dar foco às conjunções coordenativas, mas não se ignora a existência de outros elementos que promovem a coesão e a coerência.

<sup>39</sup> A avaliação da aprendizagem dos alunos, referente ao que foi contemplado na sequência didática, não se deu mediante a atribuição de notas, mas sim pela participação nas atividades propostas nas aulas, pela análise dos trabalhos em grupo propostos no corpo da SD e pela autoavaliação constante no questionário pós-SD.

**Quadro 6** – A sequência didática (continuação)

		informações implícitas e explícitas do texto lido.	
	Discussão sobre aspectos relevantes no trato social os quais estejam presentes no texto, como é o caso da desigualdade racial.	Fomentar a compreensão da diversidade social e as formas de interação humana.	15 minutos.
<b>Aula 02</b>	Iniciação, de maneira dialogada, ao estudo da coesão sequencial (mais especificamente o valor semântico das conjunções coordenativas).	Incitar um conhecimento que é interessante possuir: a coesão nos textos falados e escritos.	20 minutos.
	Exercícios sobre semântica das conjunções coordenativas.	Exercitar a coesão sequencial e a coerência textuais que contribuem para a construção de sentido e encadeamento do texto.	20 minutos.
	Envio de atividade extraclasse <sup>40</sup> : a turma será dividida em grupos de até quatro	Produzir significância e funcionalidade do novo conteúdo, estimulando uma	10 minutos.

<sup>40</sup> A atividade extraclasse ajuda a consolidar na mente do aluno aquilo que foi abordado em sala de aula, portanto é um recurso para melhorar o desempenho discente.



**Quadro 6** – A sequência didática (continuação)

	<p>para pessoas confeccionar, a partir do conto da aula 01, 04 perguntas (com suas respectivas respostas) sobre interpretação/compreensão de texto e valor semântico das conjunções coordenativas.</p>	<p>aprendizagem autônoma e participativa.</p>	
<b>Aula 03</b>	<p>Apresentação da atividade extraclasse através de uma dinâmica de grupo: <i>quiz</i> a partir da confecção das perguntas e respostas dos alunos.</p>	<p>Socializar o trabalho executado por cada grupo e promover uma forma diferente para assimilação do conteúdo (interpretação/compreensão de texto e valor semântico das conjunções coordenativas).</p>	50 minutos.
<b>Aula 04</b>	<p>Elaboração de conclusão (com síntese expositiva) a respeito do que foi trabalhado nas aulas anteriores.</p>	<p>Potencializar a troca de experiências e conhecimentos entre os alunos através do relato deles para a elaboração da conclusão.</p>	30 minutos.
		<p>Avaliar a sequência didática elaborada e</p>	20 minutos.

**Quadro 6** – A sequência didática (conclusão)

	Aplicação de novo questionário <sup>41</sup> .	promover uma autoavaliação.	
--	--	-----------------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Todas as atividades propostas (vide Quadro 6) tiveram como ponto de partida o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, e foram ajustadas devido a algumas dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa. Tais ajustes bem como as dificuldades serão descritos nas seções seguintes. No fim da última aula, após a experiência efetiva com o projeto, novo questionário, com finalidade comparativa e autoavaliativa, foi aplicado aos alunos participantes da pesquisa, que puderam opinar sobre a experiência vivenciada e emitir uma avaliação da sequência didática elaborada.

### 5.3 Aplicação

O primeiro contato com os integrantes da pesquisa se deu por meio da observação participante. A pesquisadora se integrou à turma experimental juntamente com a professora titular da turma. Nesta ocasião, no primeiro momento, a professora apresentou formalmente para a turma a pesquisadora, e esta teve a oportunidade de falar sobre o então projeto de pesquisa, esclarecer dúvidas e pedir a participação deles (os alunos) na pesquisa proposta. Após, a pesquisadora saiu da sala de aula, ficando sob a responsabilidade da professora aplicar o questionário semiestruturado prévio. Em seguida, a mestrande se integrou novamente à turma, e a professora seguiu normalmente com o seu planejamento, podendo a mestrande, dessa forma, observar e participar ativamente da dinâmica da aula.

A partir desse primeiro contato, pressupôs-se que a SD elaborada teria de sofrer alguns ajustes devido à realidade que a turma experimental vivenciava: as aulas de Português Instrumental ocorriam após o intervalo e eram as últimas do turno. Devido a isso, na prática, houve um encurtamento do tempo destinado para a dinâmica efetiva das aulas, pois os alunos costumavam chegar um pouco atrasados, alegando que estavam na fila do refeitório à espera do lanche, e alguns tinham que ir embora mais cedo, alegando que tinham que pegar a última condução para o traslado para suas residências. Nesse primeiro contato, também foi possível perceber que um dos alunos da turma tinha dificuldades locomotoras, sendo necessária a presença de um ajudante durante as aulas.

<sup>41</sup> O questionário pós-sequência didática consta no Apêndice B.

Além disso, observou-se que a sequência elaborada inicialmente não deixava espaço para sanar possíveis dúvidas dos alunos. Os ajustes feitos não modificaram a essência do que fora planejado, e a ordem para a execução das atividades foi mantida. O que houve foi o acréscimo de mais duas aulas e a troca entre os exercícios e a criação de perguntas: a confecção das perguntas que integrariam o *quiz* foi transferida para ser feita em sala de aula, o que, originalmente, seria feito como atividade extraclasse; os exercícios, que inicialmente estavam programados para o momento da aula, ficaram como atividade de casa. Assim, a SD passou a ter 06 (seis) aulas de 50<sup>42</sup> minutos cada uma. O Quadro 7 é, pois, uma reestruturação da SD apresentada no Quadro 6:

**Quadro 7 – Reestruturação da SD (continua)**

<b>ETAPAS DE ENSINO</b>	<b>ATIVIDADES PROPOSTAS<sup>43</sup></b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>TEMPO ESTIMADO</b>
<b>Aula 01</b>	Apresentação inicial sobre a temática do conto “Negrinha” através de breve diálogo acerca do racismo e, em seguida, leitura do conto proposto.	Evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática do conto.	25 minutos.
	Interpretação oral do texto.	Construir a compreensão global do texto lido, unificando e relacionando informações implícitas e explícitas do texto lido.	25 minutos.
<b>Aula 02</b>	Discussão sobre aspectos relevantes no trato social os	Fomentar a compreensão da diversidade social e as formas de interação	20 minutos.

<sup>42</sup> O tempo destinado para cada aula é de 50 minutos, porém, na realidade, há uma redução dessa carga horária devido a fatores já mencionados no corpo do texto.

<sup>43</sup> A avaliação da aprendizagem dos alunos, referente ao que foi contemplado na sequência didática, não se deu através de notas, mas sim mediante a participação nas atividades propostas nas aulas, análise dos trabalhos em grupo propostos no corpo da SD e da autoavaliação constante no questionário pós-SD.

**Quadro 7 – Reestruturação da SD (continuação)**

	quais estejam presentes no texto, como é o caso da desigualdade racial.	humana.	
	Iniciação, de maneira dialogada, ao estudo da coesão sequencial (mais especificamente o valor semântico das conjunções coordenativas).	Incitar um conhecimento que é interessante possuir: a coesão nos textos falados e escritos.	20 minutos.
	Envio de atividade extraclasse <sup>44</sup> : exercícios sobre semântica das conjunções coordenativas.	Produzir significância e funcionalidade do novo conteúdo.	10 minutos.
<b>Aula 03</b>	Correção dos exercícios e tiradúvidas.	Exercitar a coesão sequencial e a coerência textuais que contribuem para a construção de sentido e encadeamento do texto.	35 minutos
	Divisão da turma em grupos de até quatro pessoas e explicação da atividade: a partir	Construir o conhecimento de forma coletiva.	15 minutos

<sup>44</sup> A atividade extraclasse ajuda a consolidar na mente do aluno aquilo que foi abordado em sala de aula, portanto é um recurso para melhorar o desempenho discente.

**Quadro 7** – Reestruturação da SD (continuação)

	do conto da aula 01, cada grupo deverá confeccionar 04 perguntas (com suas respectivas respostas) sobre interpretação/compreensão de texto e valor semântico das conjunções coordenativas.		
<b>Aula 04</b>	Confeção das perguntas	Estimular a aprendizagem autônoma e participativa.	50 minutos.
<b>Aula 05</b>	Apresentação da atividade da aula anterior através de uma dinâmica de grupo: <i>quiz</i> a partir da confecção das perguntas e respostas dos alunos.	Socializar o trabalho executado por cada grupo e promover uma forma diferente para assimilação do conteúdo (interpretação/compreensão de texto e valor semântico das conjunções coordenativas).	50 minutos.
<b>Aula 06</b>	Elaboração de conclusão (com síntese expositiva) a respeito do que foi trabalhado nas aulas	Potencializar a troca de experiências e conhecimentos entre os alunos através do relato deles para a elaboração da	30 minutos.

**Quadro 7 – Reestruturação da SD (conclusão)**

	anteriores.	conclusão.	
	Aplicação de novo questionário <sup>45</sup> .	Avaliar a sequência didática elaborada e promover uma autoavaliação.	20 minutos.

Fonte: Elaboração própria

Ao longo das oito aulas em que a pesquisa foi efetivamente executada (2 aulas de observação e 6 de aplicação da SD), percebeu-se ainda que a assiduidade dos alunos era irregular. Alguns fatores externos interferiam na presença dos alunos nas aulas: ausência temporária de transporte, liberação prematuramente das primeiras aulas, tempo chuvoso e desistência do curso. A partir de dados obtidos mediante a verificação da lista de chamada feita durante as aulas, constatou-se que a frequência variou entre 6 e 18 alunos, conforme o Quadro 08.

**Quadro 8 – Frequência dos alunos da turma experimental<sup>46</sup>**

<b>AULAS<sup>47</sup></b>	<b>FREQUÊNCIA DOS ALUNOS</b>
Observação e aplicação do questionário (2 aulas)	18
Aulas 1 e 2 da SD	15
Aulas 3 e 4 da SD	06
Aulas 5 e 6 da SD	12

Fonte: Elaboração própria

Ao pesquisar <sup>48</sup>sobre infrequência e evasão escolar em cursos técnicos, percebeu-se que não há uma quantidade expressiva de estudos sobre essa temática na modalidade de ensino em questão, e

<sup>45</sup> O questionário pós-sequência didática consta no Apêndice B.

<sup>46</sup> Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que não tem como prioridade enumerar e medir unidades, a quantidade de alunos nas aulas, por si só, não prejudica os resultados, até porque na pesquisa qualitativa “o processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 70)

<sup>47</sup> Os dados foram tabulados por pares de aulas porque estas eram geminadas.

menos ainda no que se refere à forma concomitante. Sendo assim, considerou-se o artigo das pesquisadoras Cristiane Araújo e Roseli Santos (2012) para se ter um panorama dos fatores internos e externos à instituição escolar que colaboram para a baixa frequência e a evasão dos alunos na Educação profissional de nível médio.

Segundo as autoras, dentre alguns dos fatores internos está “a questão da escola não-atrativa: de currículos desatualizados, da falta de apresentação do perfil do curso e de sua importância para o mercado, da falta de apresentação da demanda em empregabilidade na área do aluno” (ARAÚJO; SANTOS, 2012, p. 08). No que corresponde aos fatores externos, elas apontam, dentre outros, fatores “relativos ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, às conjunturas econômicas específicas, à desvalorização da profissão, ao desemprego, à empregabilidade no horário escolar, à ausência de políticas públicas consistentes à educação profissionalizante” (ARAÚJO; SANTOS, 2012, p. 11).

Na quinzena<sup>49</sup> posterior ao período de observação, o projeto começou a ser implementado, seguindo a ordem já estabelecida para a sequência didática reestruturada. Na aula 01, com o intuito de evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática do conto, a pesquisadora estabeleceu um breve diálogo acerca do racismo. Perguntas como se alguém já havia visto (ou sofrido com) atitudes racistas foram feitas, e os alunos puderam livremente expor suas opiniões, experiências e impressões sobre o tema. Em seguida, o conto “Negrinha” foi lido e interpretado de forma oral pela pesquisadora. Durante a interpretação, os alunos também puderam explicar o que haviam entendido do texto e relatar suas impressões, citando, inclusive, que os maus tratos sofridos pela personagem principal do texto ainda hoje podem ser vistos, ainda que de forma menos ostensiva, mas não menos humilhante.

Na aula 02, a discussão sobre o racismo prosseguiu, e outros aspectos relevantes no trato social os quais estavam presentes no texto insurgiram. Questões como o trabalho infantil, a inocência e o desdém pueris, a hipocrisia de devotos religiosos que possuem uma prática distante da teoria que pregam, o estilo do autor com suas ironias fizeram parte da conversação estabelecida, podendo dessa forma, fomentar a compreensão da diversidade social e as formas de interação humana. Essas questões surgiram espontaneamente, já que não faziam parte do planejado. A seguir, o estudo sobre as conjunções coordenativas foi iniciado. Frases do texto lido foram transcritas no quadro branco

---

<sup>48</sup> A pesquisa foi feita online nas plataformas Scielo, Google Acadêmico e Portal Capes. Foram procurados artigos acadêmicos que abordassem a questão da evasão escolar em cursos técnicos de forma geral e, em específico, os concomitantes.

<sup>49</sup> As aulas de Português Instrumental na turma experimental costumavam ocorrer a cada quinzena, alternando com a disciplina Ética e Cidadania, a fim de que cada disciplina pudesse ter duas aulas geminadas.

para análise do valor semântico das conjunções coordenativas. A partir das frases selecionadas, foi perguntado aos alunos qual o sentido que cada conjunção, previamente destacada pela pesquisadora, estabelecia naquele contexto.

As respostas foram variadas: algumas certas e outras nem tanto, mas o interessante foi perceber a linha de raciocínio seguida por eles. Alguns apontaram valores semânticos próximos, por exemplo: falaram em causa em vez de explicação, consequência em vez de conclusão. O estudo dos valores semânticos das conjunções subordinativas adverbiais seria, pois, um ótimo conteúdo para dar prosseguimento às aulas. A partir dessa dinâmica, os alunos puderam perceber a importância do uso desses articuladores para produzir coesão e coerência em um texto. Após, o conteúdo foi sistematizado no quadro branco, conforme o Quadro 9, e, para fixar o que tinha acabado de ser explicado, foi enviada uma atividade extraclasse<sup>50</sup> sobre o valor semântico das conjunções coordenativas (vide Quadro 10) a fim de produzir significância e funcionalidade do novo conteúdo.

**Quadro 9** – Valor semântico das conjunções coordenativas

Conjunções Básicas	Exemplo	Valor Semântico	Outras Conjunções
<b>E</b>	A mãe abafava a boquinha criminosa da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal.	Adição / soma	nem (= e não), não só... mas também, não só... como também, bem como, não só... mas ainda.
<b>MAS</b>	Ótima, a dona Inácia. Mas não admitia choro de criança.	Adversidade/contrariedade/oposição.	porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, não obstante.
<b>OU</b>	Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo.	Alternância	ou... ou, ora... ora, já... já, quer... quer, seja... seja, talvez... talvez.
<b>POR ISSO</b>	Não a calejara o choro da carne de sua carne, por isso não suportava o choro da carne alheia.	Conclusão	logo, pois (depois do verbo), portanto, por conseguinte, assim.
<b>PORQUE (QUE)</b>	Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.	Explicação	pois (antes do verbo), porquanto.

Fonte: Elaboração própria

**Quadro 10** - Exercícios sobre o valor semântico das conjunções coordenativas (continua)

01 – Empregue uma das conjunções coordenativas, do quadro abaixo, de acordo com o sentido da frase.

portanto    porque    por conseguinte    e    entretanto    mas ainda    porém    ou

a) Vendeu seu carro \_\_\_\_\_ perdemos a carona.  
b) Ganhei o prêmio, \_\_\_\_\_ ainda não o recebi.  
c) Ou tomas banho cedo, \_\_\_\_\_ não sairás conosco.  
d) Acompanhe Júlia, \_\_\_\_\_ ela é novata aqui.  
e) Fez algumas anotações \_\_\_\_\_ esperou-me cheio de ansiedade.  
f) Ela não só fala bem, \_\_\_\_\_ escreve com criatividade e elegância.  
g) O secretário registrou as ocorrências na ata, \_\_\_\_\_ estávamos isentos de culpa.  
h) Durante a passeata, vi-os agitados, \_\_\_\_\_ a nova proposta os acalmou.



**Quadro 10** - Exercícios sobre o valor semântico das conjunções coordenativas (conclusão)

02 – As conjunções coordenativas, a depender do contexto, podem exercer diversos valores semânticos. No exercício anterior, cada conjunção empregada por você modificou o sentido da frase. Descreva, pois, a ideia expressa por cada conectivo dentro do contexto das frases.

- |          |          |
|----------|----------|
| a) _____ | e) _____ |
| b) _____ | f) _____ |
| c) _____ | g) _____ |
| d) _____ | h) _____ |

Fonte: SARMENTO (2000, p. 312, adaptado)

Com a prática estabelecida nessas primeiras aulas, a turma experimental, assim como descreve Paulo Freire (2011), lembrando-se de fatos de sua infância, pôde aprender gramática de uma forma mais prazerosa, pois tudo “era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos” (FREIRE, 2011, p. 26). Ademais, tal qual o relato do filósofo, os alunos não tiveram que “memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda” (FREIRE, 2011, p. 26). Por meio do diálogo pré-texto, os alunos puderam, ainda, pensar sobre como atitudes racistas permanecem na sociedade e fazer uma leitura de mundo a partir de suas perspectivas para, só então, terem acesso à leitura do texto, correspondendo, portanto, às referências que Freire (2011, p. 29) estabelece: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura da palavra desta implica a continuidade da leitura daquele”.

**Aulas 01 e 02**

**Figura 1** - Leitura do texto  
Fonte: Arquivo pessoal



**Figura 02** - Leitura do texto (continuação)  
Fonte: Arquivo pessoal

Na terceira aula, apesar do baixo quantitativo de alunos<sup>51</sup> (vide Quadro 8), prosseguiu-se com a SD conforme o planejamento. No primeiro momento da aula, o exercício que havia sido deixado como atividade extraclasse na aula anterior foi corrigido no quadro branco. Durante a correção, o conteúdo sobre os valores semânticos das conjunções coordenativas foi retomado, e os alunos puderam esclarecer as dúvidas. Assim, foi exercitada de forma produtiva a coesão sequencial e a coerência textual que contribuíram para a construção de sentido e encadeamento do texto. Após, a turma foi dividida em dois trios para que se iniciasse o trabalho em grupo.

Optou-se pelo trabalho em equipe para que os alunos tivessem a oportunidade de construir o conhecimento de forma coletiva e interativa, de partilhar entre si os conhecimentos adquiridos; com a utilização da “mesma linguagem”, é possível que um indivíduo tenha uma eventual dúvida sanada por meio da explicação de um colega. Ademais, essa configuração da turma é primordial para a etapa da aula 05, o *quiz*. A divisão dos grupos e a explicação da atividade proposta (a partir do conto da aula 01, cada grupo teve de confeccionar 04 perguntas - com suas respectivas respostas - sobre interpretação/ compreensão de texto e valor semântico das conjunções coordenativas) foram feitas no fim da aula 03.

A aula 04 foi destinada exclusivamente para a confecção das perguntas e respostas as quais, posteriormente, foram utilizadas para o *quiz*. O objetivo foi estimular a aprendizagem autônoma e participativa, por isso poucas intervenções foram feitas por parte da pesquisadora. Somente quando algum trio apresentava qualquer tipo de dúvida e solicitava uma explicação da pesquisadora, era que

---

<sup>51</sup> Segundo os alunos presentes, o tempo chuvoso fez com que a turma, nesse dia, não comparecesse substancialmente. Além disso, alguns alunos haviam se atrasado por conta de uma avaliação nos primeiros horários, optando por não permanecer no Instituto.

esta se disponibilizava para ajudar. No mais, os alunos demonstraram bastante interesse em executar essa atividade. Segundo eles, era a primeira vez que um professor (neste caso sob a figura da pesquisadora) pedia para que eles elaborassem perguntas sobre o conteúdo visto em sala de aula, o habitual era somente eles responderem.

Esse fato remete ao que o pedagogo Rubem Alves (2007) descreve a respeito do fazer ciência. Para ele, é imprescindível que se estimule a prática do pensamento por meio do enfrentamento de um problema, pois a tomada de consciência de um problema é que gera conhecimento. O padrão geralmente utilizado no sistema de ensino brasileiro é o professor fornecer as perguntas para o aluno responder sem considerar que

Todo pensamento começa com um problema. Quem não é capaz de perceber e formular problemas com clareza não pode fazer ciência. Não é curioso que os nossos processos de ensino de ciência se concentrem mais na capacidade do aluno para responder? Você já viu alguma prova ou exame em que o professor pedisse que o aluno formulasse o problema? O que se testa nos vestibulares, e o que os cursinhos ensinam, não é simplesmente a capacidade para dar respostas? Frequentemente, fracassamos no ensino da ciência porque apresentamos soluções perfeitas para problemas que nunca chegaram a ser formulados e compreendidos pelo aluno (ALVES, 2007, p. 24-25).

### Aulas 03 e 04



**Figura 03** - Confecção de perguntas e respostas para o *quiz*  
Fonte: Arquivo pessoal

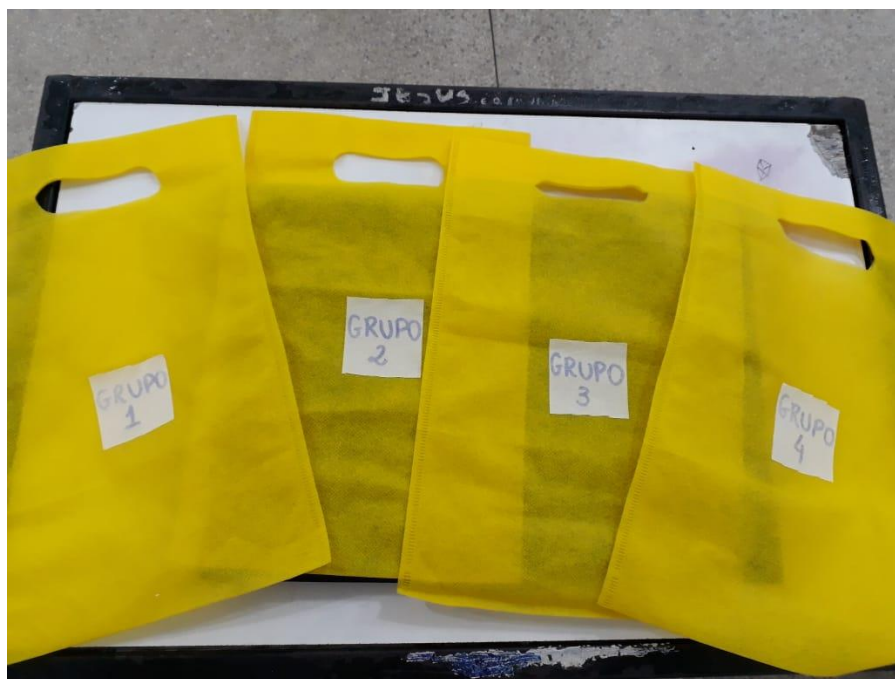


**Figura 04** - Esclarecimento de dúvida  
Fonte: Arquivo pessoal

Como nesta aula o quantitativo de alunos foi baixo, foi solicitado aos que compareceram que repassassem a atividade para os demais integrantes da turma, ressaltando a importância dessa etapa para a construção do conhecimento e para a continuidade da SD. À vista disso, na aula 05, os alunos que haviam faltado na aula anterior entregaram a atividade solicitada, permitindo o bom andamento do planejamento. Com posse de todas as perguntas dos grupos, a pesquisadora deu início à organização e à realização do *quiz*.

A aula cinco foi reservada integralmente para a aplicação do *quiz*. Cada grupo se juntou em um espaço da sala, e as perguntas de cada equipe foram separadas e devidamente inseridas no saquinho de TNT. A cada rodada, as perguntas de um grupo foram sorteadas pelos demais para serem respondidas. As rodadas sucederam até que findassem as perguntas. Ganhou o grupo que acertou mais respostas. Durante a dinâmica, não foi permitida a consulta a qualquer tipo de material; os grupos “trocavam ideia” entre si para opinarem sobre a resposta “correta”. O *quiz* foi uma importante ferramenta para socializar o trabalho executado por cada grupo e promover uma forma diferenciada para assimilação do conteúdo (interpretação/compreensão de texto e valor semântico das conjunções coordenativas).



**Aulas 05 e 06**

**Figura 05** - Saquinhos de TNT  
Fonte: Arquivo pessoal



**Figura 06** - Turma após fechamento da SD<sup>52</sup>  
Fonte: Arquivo pessoal

<sup>52</sup> Os rostos dos alunos foram propositalmente desfocados para que suas identidades permanecessem resguardadas.

A última aula de aplicação da SD foi para a elaboração da conclusão do trabalho executado. Além de uma retomada, por meio de uma síntese expositiva, de tudo o que foi feito nas aulas anteriores, os alunos tiveram a oportunidade de potencializar a troca de experiências e conhecimentos entre eles mediante o relato da experiência vivenciada. Para finalizar as atividades, a própria pesquisadora aplicou o questionário semiestruturado póstumo com o intuito de os alunos avaliarem a sequência didática elaborada, promovendo, também, uma autoavaliação.

Com efeito, ao fim da aplicação da SD, ficou perceptível<sup>53</sup>, pela mudança de postura frente aos problemas sociais que foram apresentados no texto e às discussões promovidas durante as aulas, que os alunos se envolveram com a arte da palavra, de modo que saíram transformados, estimulados, ou como diria Silva (2010), deformados para o seio da sociedade. A respeito desse “desfazer-se discente”, Silva (2010, p. 9) atribui à literatura e à educação que “se encontram, e se entrecruzam, no interesse comum de formar, informar e, numa conotação plena de valores positivos, de-formar o cidadão, pois se trata de ‘deformá’-lo para uma participação ativa na sociedade”.

O processo de “de-formação” do cidadão pode ser promovido por intermédio de diferentes condutas, porém “ao apresentar uma visão míope, distorcida, esgarçada e opaca sobre a realidade, a linguagem literária, em vez de subtrair significados, acrescenta realidades suplementares com as quais a decodificação do mundo e das vivências históricas fica mais segura e compreensível” (MARTINS, 2018, p. 111-112). Partindo do princípio de que toda literatura é uma forma de expressão da sociedade e de que a visão míope sobre a realidade posta no texto “obriga o leitor a se deslocar do comodismo de suas verdades” (MARTINS, 2018, p. 111-112), assegura-se que o cidadão que lê, tem seu caráter construído (não só, mas também) sob a influência das obras lidas e das reflexões que essas promoveram.

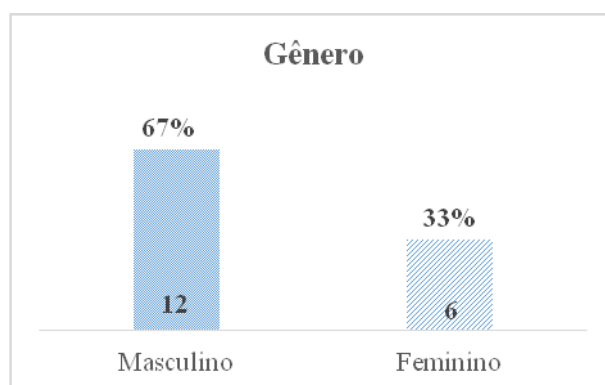
Para Candido (2004, p. 175-176), a experiência com a literatura não é inofensiva, mas sim uma aventura como acontece na própria vida real, da qual ela é imagem e transfiguração, “isso significa que ela tem papel formador da personalidade”. A obra literária ensina o indivíduo a relacionar-se intra e interpessoalmente, promovendo autoconhecimento, empatia, enriquecimento pessoal e intelectual. Nas palavras de Candido (2004, p. 180), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

---

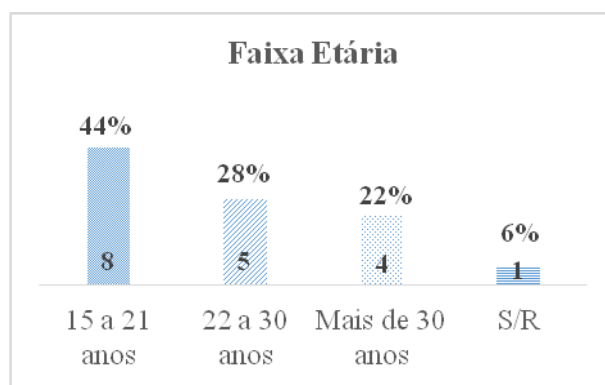
<sup>53</sup> Os discentes confirmaram essa percepção através das respostas do questionário pós-SD. A análise das respostas se encontra na seção seguinte.

## 5.4 – Análise

Esta seção apresenta os resultados provenientes da pesquisa qualitativa. As respostas dadas pelos alunos da turma experimental aos questionários prévio e pós sequência didática serão discutidos, analisados, interpretados e alguns deles numericamente apresentados por meio de gráficos de barra, os quais têm o intuito de facilitar a visualização de determinados dados. Primeiramente, será apresentado o perfil dos alunos integrantes da pesquisa e, logo em seguida, uma discussão da relação que esses discentes têm com a literatura, assim como os objetivos deles ao frequentarem um curso técnico. Esses dados serão levantados a partir da tabulação das respostas do questionário pré e pós SD. Nos gráficos 1 e 2, tem-se a caracterização da turma mediante ao gênero e faixa de idade.



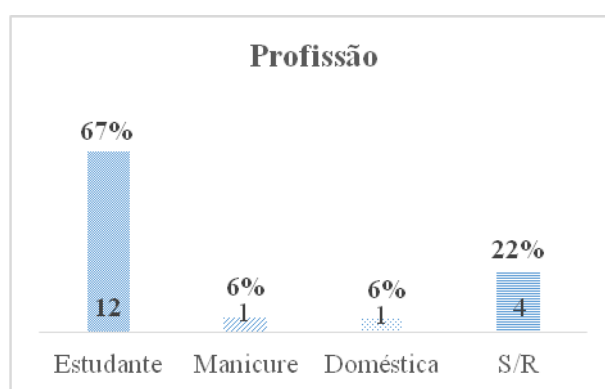
**Gráfico 1 – Gênero**  
Fonte: Elaboração própria



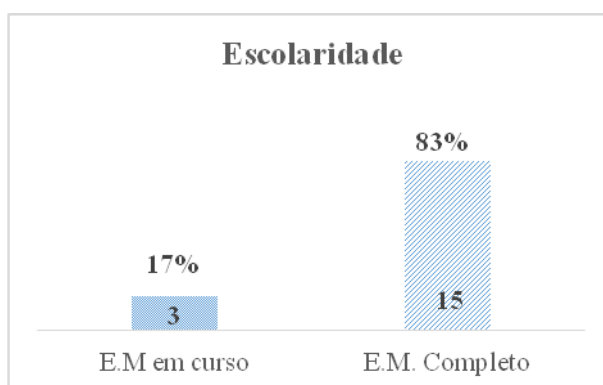
**Gráfico 2 – Faixa etária**  
Fonte: Elaboração própria

Nesse primeiro contato, a quantidade da amostra total foi de 18 (dezoito) alunos, sendo 12 (doze) do gênero masculino, o que equivale a 67% e 06 (seis) alunos do gênero feminino, equivalendo a 33%. A faixa etária média da turma é de jovens de 15 a 21 anos; 08 (oito) pessoas, ou 44%, alegaram estar nesse intervalo de idade, enquanto que 05 (cinco) pessoas, ou 28%, estão entre 22 e 30 anos; 04 (quatro) alunos, ou 22%, têm mais de 30 anos. Somente 01 (um) aluno, ou 6%, não respondeu a essa pergunta.

Os gráficos 3, 4 e 5 abordam a questão escolástica e profissional dos integrantes da turma experimental:

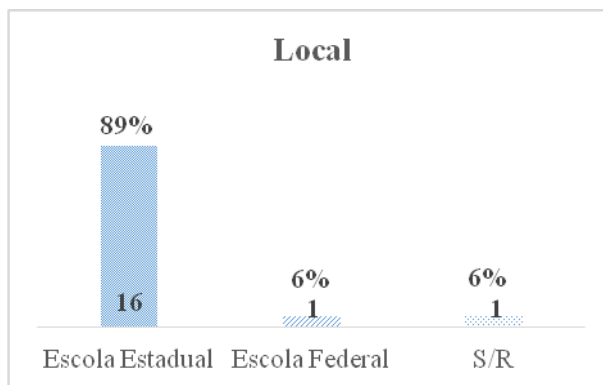


**Gráfico 3 – Profissão**  
Fonte: Elaboração própria



**Gráfico 4 - Escolaridade**  
Fonte: Elaboração própria

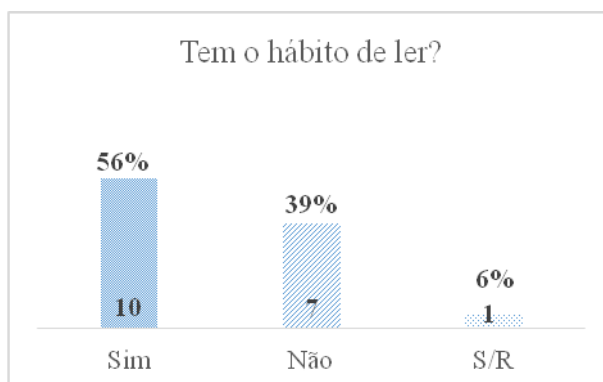




**Gráfico 5** – Local onde cursa/cursou o ensino médio  
Fonte: Elaboração própria

Quanto à profissão, 12 (doze) alunos, ou 67%, responderam que são estudantes; 01 (um) aluno, ou 6%, respondeu que é manicure; este último percentual também se aplica ao serviço doméstico, informado por 1 (um) aluno. Nessa pergunta, 04 (quatro) alunos, ou 22%, não responderam. Quanto ao nível de escolaridade, 15 (quinze) pessoas - 83% - afirmaram já terem concluído ensino médio (EM), enquanto que 03 (três) pessoas - 17% - estavam com EM em curso. A turma é majoritariamente (16 alunos - 89%) oriunda de escola estadual. Somente 01 (um) aluno - 6% - afirmou ter concluído a Educação básica em escola federal e também 01 (um) aluno - 6% - não respondeu a essa pergunta.

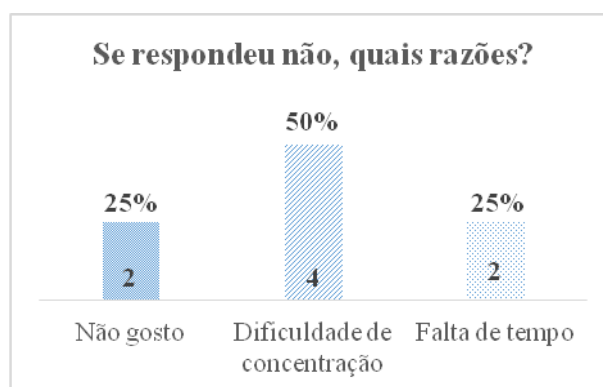
Passando para a análise das respostas no que se refere aos aspectos literários do questionário prévio, o gráfico 6 (seis) aborda a questão do hábito de leitura.



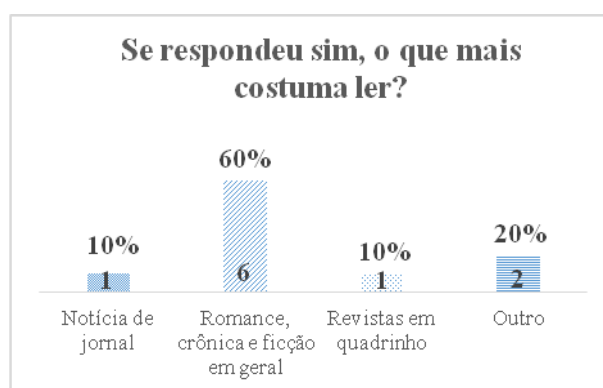
**Gráfico 6** – Hábito de leitura  
Fonte: Elaboração própria

Percebe-se que a turma tem proximidade com o texto literário, pois 56% (10 alunos) alegaram possuir o hábito de ler. A resposta negativa a essa pergunta foi dada por 7 (sete) alunos – 39% - e somente 01 (um) – 6% - não a respondeu. Segundo a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil 4” (2016) realizada pelo Instituto Pró-livro, uma pessoa é considerada leitora se tiver lido pelo menos 1 livro nos últimos três meses. Em conversa informal com a turma experimental, verificou-se que alguns alunos confundiram o gostar de ler com o hábito de ler, já que alguns, há um tempo, não liam uma obra literária. De qualquer forma, esse fator não diminui a característica substancial da turma: mais da metade tem apreço pela leitura.

O Gráfico 7, disposto logo abaixo, elenca razões pelas quais os alunos responderam não ter o hábito de ler e o Gráfico 08 aponta o costume na leitura daqueles que deram uma resposta afirmativa à questão.



**Gráfico 7** – Razões para resposta negativa  
Fonte: Elaboração própria



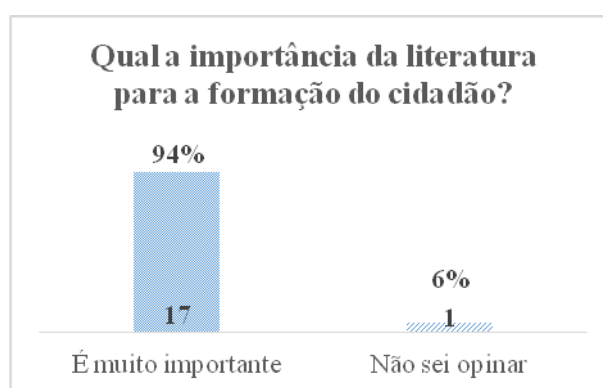
**Gráfico 8** – Costume na leitura  
Fonte: Elaboração própria

Dos 08 alunos que alegam não ter o hábito de leitura, 50% (04 alunos) afirmaram que a dificuldade de concentração é o fator impeditivo. 25% (02 alunos) disseram que não possuem tempo para se dedicar à leitura. Esse mesmo percentual, 25%, é registrado para os 02 (alunos) que afirmaram simplesmente não gostar de ler. Dentre os 10 alunos que declararam ter o hábito de ler, 60% (06 alunos) afirmaram que costumam ler romance, crônica e ficção em geral; 01 (um) aluno – 10% - informou que costuma ler notícia de jornal e outro 01 (um) aluno – 10% -, revistas em quadrinhos. Dois alunos (20 %) marcaram a opção “outro”, exemplificando as notícias de internet e a bíblia como o livro que costumam ler.

Com relação à abordagem dos textos literários na formação escolar e a importância da literatura para formação do cidadão, os gráficos 9 e 10 apresentam as respostas dadas.



**Gráfico 9** – Abordagem dos textos literários na formação escolar  
Fonte: Elaboração própria

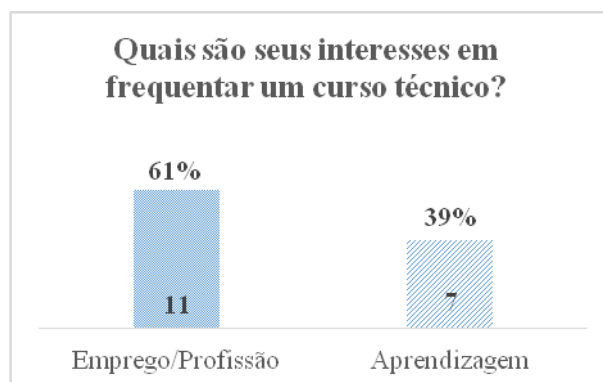


**Gráfico 10** – Importância da literatura para formação do cidadão  
Fonte: Elaboração própria

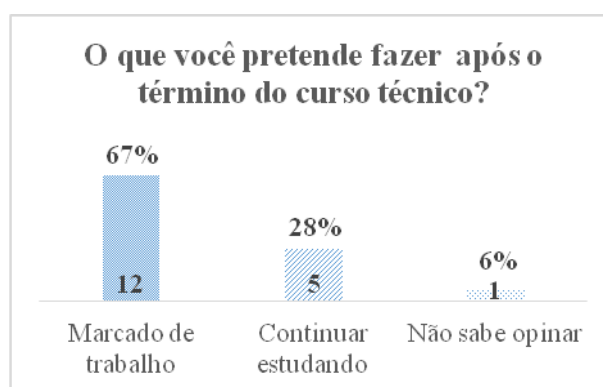
Somente 17% (03 alunos) alegaram que o texto literário foi abordado de forma satisfatória em sua formação escolar. Outros 17% (03 alunos) alegaram que não foi abordado e 44% (8 alunos)

alegaram que foi abordado de forma superficial. Um aluno (6%) respondeu que o texto literário foi abordado de forma insuficiente, 02 (dois) alunos marcaram a opção “outro” - um respondeu que sempre apresentou dificuldade com o texto literário e o outro explicou que o acesso a livros na zona rural é mais difícil - e somente 01 (um) aluno não respondeu a essa questão. Apesar de apenas 03 alunos terem respondido que o texto literário foi abordado de forma satisfatória em sua formação escolar, 94% (17 alunos) consideram que a literatura é muito importante para a formação do cidadão, enquanto que 01 (um) aluno – 6% - não soube opinar.

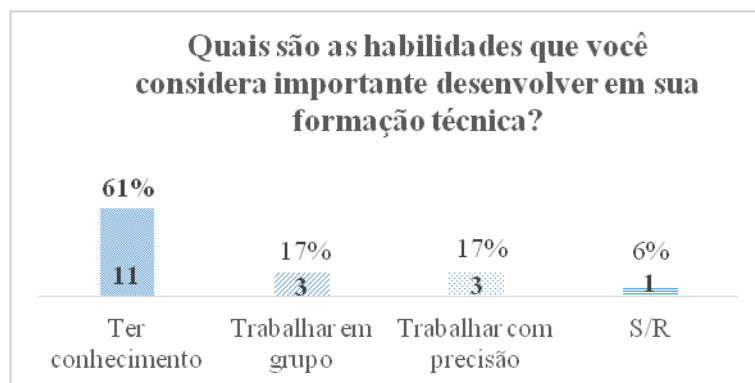
Quanto ao interesse dos alunos ao escolherem a formação profissional e tecnológica, os gráficos 11, 12 e 13 tratam de tópicos relacionados a isso. Esses gráficos representam dados de perguntas abertas que foram agrupadas devido à recorrência de respostas similares.



**Gráfico 11** – Interesse em frequentar um curso técnico  
Fonte: Elaboração própria



**Gráfico 12** – Pretensão pós curso técnico  
Fonte: Elaboração própria



**Gráfico 13** – Habilidades importantes para a formação técnica  
Fonte: Elaboração própria

Quando perguntados sobre os interesses em frequentar um curso técnico, 61% (11 alunos) responderam estarem interessados em conseguir um emprego ou possuir uma profissão, enquanto que 39% (7 alunos) dizem se interessar pela aprendizagem. O alto índice de interesse em conseguir um serviço reflete na pretensão pós curso, tanto é que 67% (12 alunos) pretendem ingressar no mercado de trabalho logo após serem diplomados técnicos. 28% (5 alunos) pretendem continuar estudando e 01 (um) aluno – 6% não soube opinar. Quanto as habilidades consideradas para a formação técnica, 61% (11 alunos) disseram que ter conhecimento é uma importante característica para ser desenvolvida. 17% (03 alunos) julgaram o saber trabalhar em grupo algo relevante em sua formação e outros 17% (03 alunos) apontaram o trabalho com precisão. Somente 01 (um) aluno – 6% - não respondeu a essa pergunta.

Esses dados contidos nos gráficos 1 a 13 revelam que o perfil da turma é de pessoas jovens que ainda não conseguiram ingressar no mercado de trabalho. Esses indivíduos veem a conclusão do curso técnico em questão como uma oportunidade de conseguirem um emprego e, até mesmo, de dar continuidade aos estudos. Os alunos reconhecem a importância da literatura para uma formação cidadã e, diante do alarmante número quanto à insuficiente abordagem do texto literário na formação escolar desses jovens, mais aplicações de sequências didáticas como esta demonstrada na dissertação se fazem necessárias.

Prosseguindo com as análises, a avaliação da SD e do processo de aprendizagem dos discentes será tabulada com o número de alunos e o respectivo percentual de resposta para cada assertiva. Optou-se por não fazer esse levantamento em gráfico por não haver tantas variáveis nas respostas. Junto a essa tabulação, há uma transcrição literal de algumas respostas provenientes das perguntas

denominadas abertas do questionário pós-SD (Apêndice B). A resposta dos alunos a esse questionário é de suma importância para avaliar a dinâmica estabelecida na sequência didática, ponderar sobre a visão que eles tiveram a respeito do próprio processo de aprendizagem, o que corresponde ao atingimento do objetivo geral da pesquisa e, ainda, verificar se a hipótese estabelecida para esse trabalho foi confirmada.

Esse questionário foi solicitado ao término da última aula de aplicação da SD. Nessa etapa da pesquisa, o quantitativo de alunos caiu, e a quantidade da amostra total foi de 12 (doze) alunos. Dentre esses, 11(onze) alunos - 92% - disseram concordar totalmente quanto à ocorrência de uma aprendizagem mais significativa com a utilização do conto e 01(um) aluno – 8% - disse concordar em parte; 10 alunos (83%) concordaram totalmente quanto à influência da análise do conto para a abertura de novos pontos de vista e 02 (dois) alunos – 17% - disseram concordar em parte; 11 alunos (92%) afirmaram concordar totalmente quanto ao aumento da troca de experiência e do conhecimento com o colega de turma na atividade de elaboração de questões e 01(um) aluno – 8% - disse concordar em parte; 10 alunos (83%) concordaram totalmente quanto à contribuição do *quiz* para a aprendizagem e 02 (dois) alunos – 17% - disseram concordar em parte. Todos os 12 alunos (100%) concordaram totalmente quanto a utilização cotidiana dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Português Instrumental.

Algumas das respostas às perguntas (denominadas abertas) do questionário póstumo serão transcritas literalmente logo abaixo. Todas as respostas dos alunos a essas questões, de alguma forma, elogiam o trabalho executado e revelam de que forma a SD contribuiu para o aprendizado do conteúdo escolar em questão. Nenhuma sugere alguma modificação, demonstrando, assim, que o trabalho foi concluído com êxito. As respostas selecionadas foram escolhidas com base na importância pessoal e acadêmica atribuída por eles (os alunos) à realização do plano de aula elaborado. Para preservar a identificação dos 04 discentes escolhidos, eles serão aqui nomeados por Aluno 01, Aluno 02, Aluno 03 e Aluno 04.

Quando perguntados: Como você avalia seu desenvolvimento e aprendizado durante a aplicação da sequência didática?

As respostas selecionadas foram:

Aluno 01: “Eu avalio de forma bem descontraída as aulas foram bem elaboradas e muito proveitosas”.

Aluno 02: “Muito bom. Consegui entender perfeitamente o estudo”.

Aluno 03: “O texto nos põe a refletir sobre esta triste realidade do preconceito. (adquirimos mais conhecimentos)”.

Aluno 04: “Consegui acompanhar bem, aprendi bastante coisas”.

Quando perguntados: Como você avalia a aplicação da sequência didática?

As respostas selecionadas foram:

Aluno 01: “A dinâmica só me fez aumentar a vontade e o prazer em ler e interpretar os textos. Senti vontade e ir além”.

Aluno 02: “Boa. A sequência foi bem feita, sendo a parte do ‘quiz’ a melhor”.

Aluno 03: “É bom para interagir e a dinâmica nos proporciona a aprender de um modo diferente”.

Aluno 04: “Foi boa, organizada, facilitando o aprendizado”.

Quando perguntados: Há algum ponto a respeito da aplicação da sequência didática durante as aulas que gostaria de destacar? Se sim, qual (is)?

As respostas selecionadas foram:

Aluno 01: “Eu gostaria de aprender mais sobre as conjunções pra mim foi muito legal e proveitoso”.

Aluno 02: “Sim, a parte do ‘quiz’, perguntas e respostas, foi dinâmica e divertida, e contribuiu para o aprendizado”.

Aluno 03: “Sim. Achei interessante trabalhar em cima de textos, pois acabamos vivenciando a história”.

Aluno 04: “Sobre o quiz eu achei bem interessante, incentiva os alunos a estudar e buscar entender a matéria”.

As informações coletadas no questionário pós-tumo revelam que os objetivos específicos traçados, baseados na proposta de Zabala (1998), para a aplicação da SD foram cumpridos, os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais foram explorados e houve uma aceitação bem elevada da SD aplicada, já que não houve nenhuma discordância nas afirmações feitas no questionário pós SD. Em comparação com o questionário prévio, infere-se que a SD surtiu um efeito positivo mesmo naqueles alunos que responderam não ter o hábito de ler e, mais especificamente, não gostar de ler, tendo em vista a participação ativa da turma experimental em todas as etapas propostas.

## 6 – CONCLUSÃO

A tabulação das respostas do questionário póstumo revela que o objetivo geral da pesquisa foi cumprido: a inserção do conto na disciplina de Português Instrumental no curso técnico concomitante em Meio Ambiente, no IFFluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana, funcionou como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a hipótese foi confirmada, pois, com a aplicação da SD, houve uma diminuição da discrepância entre o saber e o fazer nessa modalidade de ensino. Como os resultados desta aplicação da SD foram satisfatórios, o presente trabalho pode funcionar como mais um instrumento para a prática docente.

Quanto aos objetivos específicos, três deles foram atingidos por completo e um foi alcançado após a adaptação para a realidade encontrada. A trajetória histórica do IFFluminense foi traçada de forma sucinta e, a partir dos fatos memorados, pode-se afirmar que a finalidade primária para a criação da EPT contribui para que a formação e o desenvolvimento integral do aluno existam mais na teoria do que na prática. O fato de ainda haver resquícios daquela educação que prezava pela formação dos “desvalidos da sorte” interfere diretamente numa prática educacional integral.

No entanto, essa prática educacional integral pode ser conseguida com as (re)formulações dos projetos pedagógicos dos cursos os quais nortearão a ação docente. Isso foi possível de se perceber ao analisar a composição geral do antigo e do atual PPC do técnico concomitante em Meio Ambiente, do IFFluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana. A inserção de duas disciplinas propedêuticas – Português Instrumental e Ética e Cidadania – acrescentou à matriz curricular do curso em questão instruções de caráter mais humanístico, coexistindo, assim, com as instruções técnicas. Além disso, verificou-se que o PPC em pauta está de acordo com os preceitos da Educação profissional e tecnológica.

O cumprimento do terceiro objetivo proposto só foi possível depois de uma adaptação na sequência didática desenvolvida. Inicialmente, a SD fora estruturada para ser aplicada em quatro aulas selecionadas de Português Instrumental. O acréscimo de mais duas aulas, totalizando seis aulas para aplicação da SD, fez-se necessário diante das peculiaridades encontradas no ritmo de aula e aprendizagem da turma experimental. Na prática, as aulas não duravam 50 minutos como consta na matriz curricular; seja por atraso no início, devido ao tempo dispensado para o intervalo, seja por término antes do horário final, devido ao horário de condução dos estudantes. Ademais, o tempo destinado para cada atividade proposta foi modificado para que a essência delas não se alterasse e se respeitasse a carga horária e os conteúdos previstos no PPC.



A SD teve como ponto de partida o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. A escolha do autor se deu por considerá-lo popularmente conhecido e por fazer parte da literatura infantojuvenil brasileira, tendo suas obras comumente abordadas nas escolas<sup>54</sup>. A escolha de um conto de autoria do escritor é uma forma de partir de um conhecimento prévio do aluno, que dificilmente não ouviu falar do autor, ainda que não tenha lido alguma de suas muitas obras. O conto “Negrinha” foi escolhido por mostrar uma faceta da escrita de Lobato que não é propriamente a de entreter lúdica e criticamente o público infantil; a sua produção para adultos é “toda matizada de uma graciosidade, de uma ironia fina, instrumentos para a crítica social” (OLIVEIRA, 2015, p. 533).

A partir do conto “Negrinha”, a tríade dos conteúdos proposta por Zabala (1998) foi abrangida nas aulas de Português Instrumental. Os alunos tiveram acesso ao conteúdo conceitual no momento em que conheceram as conjunções coordenativas e seus possíveis valores semânticos; ao conteúdo procedimental no momento em que exercitaram a empregabilidade das conjunções coordenativas e a compreensão dos mecanismos de sentido do texto a partir da elaboração de perguntas e respostas para o *quiz*; e ao atitudinal no momento em que refletiram sobre o racismo e a realidade social através da leitura e interpretação do conto.

Ao longo da dissertação, principalmente no capítulo 5 (cinco) na seção de análise, verificou-se que a SD foi aprovada pelos alunos da turma experimental. Ao analisar as respostas dos questionários prévio e póstumo, foi possível comprovar que a aula ficou mais dinâmica com o *quiz* e a aprendizagem mais prazerosa; que há a viabilidade de se abordar texto literário nas aulas de Português Instrumental em turma de técnico concomitante e, mais do que isso, suscitar nos alunos a importância da leitura. Assim, é notável que o último objetivo específico traçado também foi cumprido.

As respostas coletadas do questionário póstumo ratificam o quanto é pertinente utilizar a leitura de conto - e de outros textos literários - para instigar o aluno, para fazer com que ele tenha condições de apreciar perspectivas diferentes da sua, promovendo não só o crescimento pessoal, mas também viabilizando o exercício da empatia. A literatura possui um caráter auxiliador na compreensão da realidade; experienciar os sentimentos, pensamentos e atitudes dos personagens faz com que os sentidos humanos sejam ampliados. Ao recriar a obra na leitura particular dos textos, o leitor constrói significados, exercendo sua reflexão e facilitando a compreensão da diversidade social.

A importância da literatura para a formação do cidadão é considerada assunto assentido tanto no meio social quanto no meio acadêmico; o pensamento de críticos literários, professores,

---

<sup>54</sup> No Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018a – Literário, livros que fazem referência à Monteiro Lobato foram disponibilizados para escolha nos anos iniciais do ensino fundamental através dos códigos 0215L18606 e 0260L18606.

estudantes, pesquisadores e da sociedade como um todo está em consonância quanto ao poder transformador da leitura. Há uma concordância que “abrir um livro é como abrir os olhos e o coração tanto para o que está dentro de nós, como para o mundo ao nosso redor. Despertar a imaginação para aprender a ver de outra maneira a vida que temos hoje e a vida diferente que um dia ainda podemos ter” (CADEMARTORI, 2006, p. 13).

Uma educação que almeja “abrir os olhos”, promovendo uma nova perspectiva para a realidade, despertando a imaginação do educando, precisa se valer da literatura como um dos meios para alcançar esse objetivo. Independentemente do ciclo escolar em que o aluno esteja estudando, a literatura é um válido instrumento para aguçar os sentidos. Em suma, o benefício e a utilidade dos textos literários vão além dos muros da escola, pois não têm um caráter imediatista ou utilitarista; a literatura “pode oferecer, além do prazer estético, uma capacidade de questionamento e criatividade indispensáveis à constituição do cidadão” (SILVA, 2013, p. 5).

Diante do que foi exposto, verifica-se que a pesquisa aqui descrita em forma de dissertação pode sofrer alguns ajustes a fim de aperfeiçoar a SD elaborada e de adequar o que foi proposto para a realidade escolar de professores que desejam se inspirar neste trabalho acadêmico. Sugere-se como aprimoramento uma elucidação maior para os alunos quanto à diferença entre ter o hábito de ler e o gostar de ler, obtendo, dessa forma, dados mais condizentes com a pergunta feita no questionário prévio. Também seria interessante conter no questionário prévio algum item que pergunte se a pessoa é deficiente e se ela precisa de alguma condição especial para acompanhar as aulas. Como fonte de inspiração, há no Apêndice E uma relação de 11 (onze) textos literários que podem ser utilizados nas aulas de Português Instrumental a fim de provocar a criticidade nos alunos.

Observa-se que o ensino de Português Instrumental a partir de texto literário em curso técnico concomitante é uma alternativa viável para proporcionar aos discentes uma formação mais condizente com o que consta no projeto pedagógico de curso: uma educação integral com vistas à formação de profissionais competentes e cidadãos ativos em seu meio social. Outrossim, há uma atenuação da discrepância existente entre a Educação básica e a Educação profissional e tecnológica, com a abordagem de aspectos propedêuticos nas aulas desta. Espera-se, portanto, que o presente trabalho seja um estímulo para docentes da área de linguagens e código, principalmente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e a suas regras, São Paulo: Loyola, 12. ed., 2007

ARAÚJO, C. F.; SANTOS, R. A. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: **International Congress on University – Industry Cooperation, 4.**, Taubaté, 2012. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012. Disponível em: <http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf> . Acesso em: 26 set. 2019.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 01 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. 2006. Disponível em: [http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form\\_PDI.htm](http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm) . Acesso em: 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Reexame do Parecer CNE/CEB Nº: 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. **Parecer CNE/CEB Nº: 6/2011**, Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8180-pceb006-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8180-pceb006-11-pdf&Itemid=30192) . Acesso em 02 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6/12, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana. **Projeto pedagógico do curso técnico concomitante/subsequente ao ensino médio em meio ambiente**. Bom Jesus do Itabapoana (RJ): Instituto Federal Fluminense, 2014.

\_\_\_\_\_. **Brasil no PISA 2015**: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_bai.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_bai.pdf). Acesso em: 26 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana. **Projeto pedagógico do curso técnico concomitante/subsequente ao ensino médio em meio ambiente**. Bom Jesus do Itabapoana (RJ): Instituto Federal Fluminense, 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.917, 28 dezembro de 2017**. Instrução Normativa n.º 02/2017/PROEN, 21 de dezembro de 2017. Institui as diretrizes para a estruturação e estabelece trâmites para a criação e reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/portarias/2017/dezembro/portaria-1515700969.2>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Guia Digital PNLD 2018 a – Literário**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SEB Esplanada dos Ministérios. Brasília/DF. Disponível em: [https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2018\\_literario\\_Apresentacao.pdf](https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2018_literario_Apresentacao.pdf) . Acesso em 04 nov. 2019

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018 b**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm). Acesso em: 02 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – IFFluminense 2018-2022**. 2018c Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/desenvolvimento-institucional/arquivos/pdi-2018-2022-com-resolucao-menor.pdf> Acesso em: 02 set. 2019.

CADEMARTORI, L. **Literatura para Todos: Conversa com educadores**. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://cabinecultural.com/wp-content/uploads/2013/02/Literatura-para-todos-conversa-com-educadores.pdf?x18727>. Acesso em 28 abr. 2019.

CAMARGO, A. R. **Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/component/content/article?id=518> . Acesso em 14 ago. 2019.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas cidades, 2004.

CASTRO, C. de M. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. *In: BROCK, C; SCHARTMAN, S. (orgs.). Os desafios da educação no Brasil*. Trad. Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Pp. 153-179.

CORTÁZAR, J. **Valise de cronópio**. [tradução Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa; organização Haroldo de Campos e Davi Arriguci Jr.]. - São Paulo: Perspectiva, 2006.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEBUSI, E. S. D. Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato e o Parecer do CNE: reflexões. *In: XII Congresso Internacional da ABRALIC* Centro, Centros – Ética, Estética. 2011. Curitiba, Brasil.

Anais eletrônico. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0143-1.pdf> . Acesso em: 04 set. 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_CO\\_M\\_CAPA.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_CO_M_CAPA.pdf) . Acesso em 08 ago. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE. P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, G. **A relação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, vol. 28, n. 100 – Especial - p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/113>. Acesso em: 05 out. 2018.

GOMES, L. C. G. **Escola de aprendizes e artífices de Campos**: história e imagens. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2017.

GOTLIB, N.B. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática, 6ª ed., 1991.

IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Produto Interno Bruto dos Municípios**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/bom-jesus-do-itabapoana/pesquisa/38/46996> . Acesso em 01 set. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOBATO, M. Negrinha. **Obras completas de Monteiro Lobato**. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1964.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: <http://proferlao.pbworks.com/w/file/attach/33775878/MANACORDA.%20MARX%20E%20A%20PEDAGOGIA%20MODERNA.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

MARTINS, A. **Entremeios**: ensaios sobre literatura, cinema e comunicação. Curitiba: Appris, 2018.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=literariedade> . Acesso em 04 nov. 2019.

MINAYO, M. C. de L. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAIS, C. M. **Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística**. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança, 2005. Disponível em: <http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/estdescr.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Hollos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11> . Acesso em 20 mar. 2017.

OLIVEIRA, C. B. de. **360°- Literatura em contexto: a arte literária luso-brasileira**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2015.

OLIVEIRA, T. S. **Tradição, Gramática e Discurso: o posicionamento em compêndios de normas**. 2018. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2018. Disponível em: [http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/2018\\_tese-thiagosoaresdeoliveira\\_020920191528.pdf](http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/2018_tese-thiagosoaresdeoliveira_020920191528.pdf) . Acesso em 31 out. 2019.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1lp5R-RyTrt6X8UPoq2jJ8gO3UEfM\\_JJd/view](https://drive.google.com/file/d/1lp5R-RyTrt6X8UPoq2jJ8gO3UEfM_JJd/view). Acesso em: 28 abr. 2019.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. In: Fórum Eja, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.ppd](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.ppd) . Acesso em: 13 fev. 2007.

RABELO, F. L.; MOREIRA, E. **Lugares de Memória de Bom Jesus do Itabapoana: a recuperação do patrimônio imaterial do município a partir de registros orais e visuais**. In: X Encontro Regional Sudeste de História Oral Anais eletrônico. Disponível em: [https://www.sudeste2013.historiaoral.org.br/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=110&impressao](https://www.sudeste2013.historiaoral.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=110&impressao) . Acesso em: 15 ago. 2019.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS. Artmed, 1998.

SARMENTO, L.L. **Gramática em textos**. São Paulo: Moderna, 2000.

SAVIANI, D. Prefácio. In: MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, H. M. da. O Estudo da Literatura de Ficção na Formação Técnica: concepções de docentes e discentes do IFPE - campus Belo Jardim. In: **Congresso Internacional da ABRALIC Internacionalização do Regional**, 3., 2013, Campina Grande. Anais eletrônico. Campina Grande: Editora Realize, 2013. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/abralicinternacional/trabalhos/Completo\\_Comunicacao\\_or\\_al\\_idinscrito\\_173\\_82f2020d84d17e48269f1b5d1ed07ba4.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/abralicinternacional/trabalhos/Completo_Comunicacao_or_al_idinscrito_173_82f2020d84d17e48269f1b5d1ed07ba4.pdf). Acesso em: 18 set. 2017.

SILVA JUNIOR, S.D.; COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. PMKT – **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, Brasil, v. 15, p. 1-16, out. 2014. Disponível em: [http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1\\_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf](http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf). Acesso em: 03 abr. 2019

SILVA, M. Literatura e experiência de vida: novas abordagens no ensino de literatura. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, jul/dez 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/14466/11687>. Acesso em: 20 set. 2017.

SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In. BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. pp. 141- 161.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TOZONI-REIS, M. de F. C. **Metodologia de pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANON, S. R. T. **Interdisciplinaridade aplicada à educação agrícola: a relação entre o discurso e a prática no Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges RJ**. 2009. Tese (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/handle/tede/140> . Acesso em 02 ago. 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: Questionário Semiestruturado Prévio

#### IDENTIFICAÇÃO<sup>55</sup>

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino Profissão: \_\_\_\_\_

Idade: ( ) 15-21 anos ( ) 22-30 anos ( ) mais de 30 anos

Nível de escolaridade: ( ) E.M completo ( ) E.M em curso ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Local onde cursa/cursou o Ensino Médio: ( ) Estadual ( ) Federal ( ) Particular

---

01 – Tem o hábito de ler: ( ) sim ( ) não

02 – Se respondeu **não**, quais razões:

( ) Não tenho tempo

( ) Não gosto de ler

( ) Tenho dificuldade de concentração

( ) Outro: \_\_\_\_\_

03 – Se respondeu **sim**, o que mais costuma ler?

( ) Notícias em jornal

( ) Romance, crônica e ficção em geral

( ) Revistas em quadrinho

( ) Outro: \_\_\_\_\_

04 – Os textos literários foram abordados de que modo em sua formação escolar?

( ) Não foram abordados

( ) De forma insuficiente

( ) De forma superficial

( ) De forma satisfatória

( ) Outro: \_\_\_\_\_

05 – No seu ponto de vista, qual é a importância da literatura para a formação do cidadão?

( ) Não tem importância

( ) Tem pouca importância

( ) É muito importante

( ) Não sei opinar

06 – Quais são seus interesses em frequentar um curso técnico?

---



---



---

07 – O que você pretende fazer após o término do curso técnico?

---



---



---

08 – Quais são as habilidades que você considera importante desenvolver em sua formação técnica?

---



---



---



---

<sup>55</sup> Os nomes dos alunos não serão divulgados na pesquisa a fim de resguardar a sua identificação.



## APÊNDICE B: Questionário Semiestruturado Pós-Sequência Didática

Nome: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Para as afirmações de 01 a 05, marque a alternativa que mais se aproxima de sua opinião:

01 – O aprendizado de Português Instrumental através do conto foi mais significativo do que pela simples explicação do conteúdo.

Discordo totalmente  Discordo em parte  Concordo em parte  Concordo totalmente

02 – A análise do conto contribuiu para a abertura de novos pontos de vista.

Discordo totalmente  Discordo em parte  Concordo em parte  Concordo totalmente

03 – A atividade de elaboração de questões aumentou a troca de experiência e de conhecimento com o colega de turma.

Discordo totalmente  Discordo em parte  Concordo em parte  Concordo totalmente

04 – A dinâmica de grupo (*quiz*) contribuiu para a aprendizagem das conjunções coordenativas.

Discordo totalmente  Discordo em parte  Concordo em parte  Concordo totalmente

05 – Conhecimentos adquiridos nas aulas de Português Instrumental podem ser utilizados no dia a dia.

Discordo totalmente  Discordo em parte  Concordo em parte  Concordo totalmente

06 – Como você avalia seu desenvolvimento e aprendizado das conjunções coordenativas durante a aplicação da sequência didática?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

07 – Como você avalia a dinâmica da aplicação da sequência didática?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

08 – Há algum ponto a respeito da aplicação da sequência didática durante as aulas que gostaria de destacar? Se sim, qual(is)?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Ensino de Português Instrumental a partir de conto: uma proposta de formação discente para curso técnico concomitante. Você foi selecionado para participar de 04 (quatro) aulas selecionadas de Português Instrumental para a execução de uma sequência didática, colaborando com as atividades propostas e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é compreender como a inserção do conto na disciplina de Português Instrumental no curso técnico concomitante em Meio Ambiente, no IFFluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana, pode funcionar como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

Os riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa são relativos à comunicação e à divulgação de informações e serão tomadas as seguintes providências para evitá-los/minimizá-los: a pesquisadora se compromete, no presente termo, a não utilizar nomes ou dados de identificação dos participantes e se o participante achar que determinadas perguntas incomodam, porque as informações coletadas são sobre suas experiências pessoais, pode escolher não respondê-las. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para ajudar no resultado final da pesquisa e na produção de conhecimentos que subsidiarão informações importantes para uma nova perspectiva na forma de se lecionar os conteúdos previstos na ementa de Português Instrumental no técnico concomitante em Meio Ambiente. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você será ressarcido de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo com o e-mail de contato dos pesquisadores que participarão da pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa que a aprovou, para maiores esclarecimentos. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rua Buenos Aires, 256, 6º andar, Centro, Rio de Janeiro- telefone 3293-6125 de segunda a sexta-feira, das 9 às 12 horas, ou por meio do e-mail: cep@ifrj.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Esse documento possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável.

\_\_\_\_\_  
Assinatura d(a) pesquisador(a) responsável<sup>56</sup>

Instituição: IFFluminense

Nome do pesquisador: Lyana Carla Cabral Pacheco Pinto Aguiar

Tel: 22 999193710

E-mail: [lyanacarla@gmail.com](mailto:lyanacarla@gmail.com)

**Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e os meus direitos como participante da pesquisa e concordo em participar.**

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) Participante da pesquisa

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

## APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Autorização do Responsável

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(de acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)

Seu/sua filho/a está sendo convidado para participar da pesquisa pesquisa Ensino de Português Instrumental a partir de conto: uma proposta de formação discente para curso técnico concomitante.

Ele/ela foi selecionado para participar de 04 (quatro) aulas selecionadas de Português Instrumental para a execução de uma sequência didática, colaborando com as atividades propostas, sendo que participação dele/dela não é obrigatória. A qualquer momento ele/ela pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição. O objetivo deste estudo é compreender como a inserção do conto na disciplina de Português Instrumental no curso técnico concomitante em Meio Ambiente, no IFFluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana, pode funcionar como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Os riscos relacionados com a participação dele/dela nesta pesquisa são relativos à comunicação e à divulgação de informações e serão tomadas as seguintes providências para evitá-los/minimizá-los: a pesquisadora se compromete, no presente termo, a não utilizar nomes ou dados de identificação dos participantes e se o participante achar que determinadas perguntas incomodam, porque as informações coletadas são sobre suas experiências pessoais, pode escolher não respondê-las. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu/sua filho/filha. A colaboração dele/dela é importante para ajudar no resultado final da pesquisa e na produção de conhecimentos que subsidiarão informações importantes para uma nova perspectiva na forma de se lecionar os conteúdos previstos na ementa de Português Instrumental no técnico concomitante em Meio Ambiente. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Você e seu/sua filho/filha tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa. Explico que esta pesquisa não implicará nenhum custo para você e seu/sua filho/filha pois ele/ela será voluntário, e que ele/ela não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você será ressarcido de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa. Você ganhará uma via deste termo com o e-mail de contato dos pesquisadores que acompanharão a pesquisa para maiores esclarecimentos. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rua Buenos Aires, 256, 6º andar, Centro, Rio de Janeiro- telefone 3293-6125 de segunda a sexta-feira, das 9 às 12 horas, ou por meio do e-mail: cep@ifrj.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Esse documento possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador(a) responsável.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Instituição: IFFluminense  
Nome do pesquisador: Lyana Carla Cabral Pacheco Pinto Aguiar  
Tel: 22 999193710  
E-mail: lyanacarla@gmail.com

**Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e que os direitos do meu filho/ minha filha serão preservados como participante da pesquisa e concordo em liberar a participação do/da mesmo/mesma.**

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da pesquisa

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura Responsável do/da participante)

**APÊNDICE E - Banco de Sugestão de Textos Literários**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Gênero Textual</b>	<b>Alguns dos temas abordados</b>
Um apólogo	Machado de Assis	Conto	Orgulho, vaidade, egoísmo, prepotência.
A cartomante	Machado de Assis	Conto	Triângulo amoroso, homicídio.
Herói na contemporaneidade	Fernando Chuí	Crônica	Diversas formas de exclusão social.
Mulher ao espelho	Cecília Meireles	Poema	Conflito existencial.
Retrato	Cecília Meireles	Poema	Passagem do tempo.
Os laços de família	Clarice Lispector	Conto	Relacionamento familiar.
Recado ao senhor 903	Rubem Braga	Crônica	Relacionamento interpessoal na atualidade.
O vampiro de Curitiba	Dalton Trevisan	Conto	Machismo, estupro.
A moça tecelã	Marina Colasanti	Conto	Feminismo
Venha ver o pôr do sol	Lygia Fagundes Telles	Conto	Femicídio
Uma vela para Dario	Dalton Trevisan	Conto	Descuido, desprezo social, egoísmo, falta de empatia e caridade com o próximo.

**APÊNDICE F – Produto Educacional**  
**Trabalhando com o conto no técnico concomitante**

# TRABALHANDO COM O CONTO NO TÉCNICO CONCOMITANTE

GUIA PEDAGÓGICO

LYANA CARLA CABRAL P. P. AGUIAR  
THIAGO SOARES DE OLIVEIRA

# TRABALHANDO COM O CONTO NO TÉCNICO CONCOMITANTE

GUIA PEDAGÓGICO

1ª EDIÇÃO

**LYANA CARLA CABRAL P. P. AGUIAR**  
**THIAGO SOARES DE OLIVEIRA**



2019

Campos dos Goytacazes

# TRABALHANDO COM O CONTO NO TÉCNICO CONCOMITANTE GUIA PEDAGÓGICO

Copyright © 2019 • IFF Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou transmitida em nenhuma forma e por nenhum meio mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento de informação, sem autorização expressa dos autores ou do IFF.

## EXPEDIENTE TÉCNICO

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

REVISÃO DE TEXTO – ANA PAULA FERNANDES KLEM

ILUSTRAÇÃO- FAGNER MATHIAS FLORENTINO

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A282t	Aguiar, Lyana Carla Cabral Pacheco Pinto, 1988-. Trabalhando com o Conto no Técnico Concomitante: guia pedagógico / Lyana Carla Cabral Pacheco Pinto Aguiar, Thiago Soares de Oliveira. – Campos dos Goytacazes, RJ: Instituto Federal Fluminense, 2019. 29 p.: il. color.  Guia pedagógico proveniente da Dissertação intitulada Ensino de português instrumental a partir de conto: uma proposta de formação discente para curso técnico concomitante (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019. Referências: p. 23.  1. Conto - Manuais, guias, etc. 2. Teoria e Prática Pedagógica. 3. Negrinha (Conto). 4. Ensino profissional - Estudo e ensino. 5. Língua portuguesa (Ensino Médio) - Estudo e ensino. 6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (Campus Bom Jesus do Itabapoana). I. Oliveira, Thiago Soares de, 1986-. II. Título.	
CDD	469.078	23.ed.

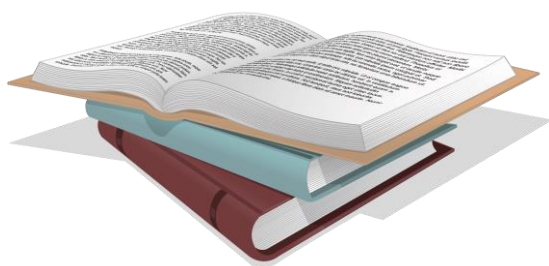
Bibliotecário-Documentalista | Henrique Barreiros Alves | CRB-7/ 6326

Lyana Carla Cabral P. P. Aguiar  
(lyanacarla@gmail.com)

Dr. Thiago Soares de Oliveira (Orientador)  
(so.thiago@hotmail.com)

[2019] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) Rua Coronel Walter Kramer, 357 - Parque Santo Antônio - Campos dos Goytacazes, RJ - CEP 28080-565 Tel: (22) 2737-5624. Impresso no Brasil





# APRESENTAÇÃO

Os cursos técnicos profissionalizantes têm a tradição de formar para o mundo do trabalho, no entanto essa formação não deve ser exclusivamente direcionada para um “fazer sem saber”, como assinala Martins (2000). É necessário oferecer aos discentes uma educação que não seja meramente utilitarista. Assim, ter uma nova perspectiva na forma de se repassar parte dos conteúdos previstos na ementa de Português Instrumental nos técnicos concomitantes se faz relevante.

O Guia Pedagógico – Trabalhando com o conto no técnico concomitante – é produto da dissertação de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT –, intitulada Ensino de Português Instrumental a partir de conto: uma proposta de formação discente para curso técnico concomitante.

A proposta de ensino aqui apresentada foi aplicada em uma turma do 1º módulo do curso técnico concomitante em Meio Ambiente do IFFluminense, *campus* Bom Jesus do Itabapoana e teve como objetivo geral compreender como a inserção do conto na disciplina de Português Instrumental no referido curso técnico pode funcionar como recurso didático pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

O guia está organizado da seguinte forma: a introdução “Prólogo”; a fundamentação teórica, dividida em duas partes: Formação Integral e A disciplina Língua Portuguesa; a apresentação da “Sequência didática” e o detalhamento de cada etapa: “Aula 1”, “Aula 2”, “Aula 3”, “Aula 4”, “Aula 5”, “Aula 6”. Encerra com as considerações finais, o Apêndice, com o banco de sugestão de textos literários, e o Anexo.

O objetivo é que este guia – produto educacional da dissertação de mestrado – seja uma inspiração para docentes da área de linguagens e código, principalmente.

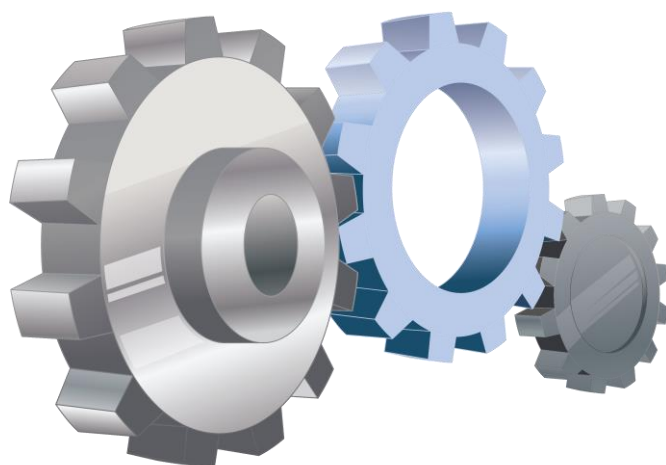
# SUMÁRIO

PRÓLOGO .....	05
FORMAÇÃO INTEGRAL .....	07
A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA.....	09
SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	11
Aula 1 .....	13
Aula 2 .....	14
Aula 3 .....	17
Aula 4 .....	18
Aula 5 .....	19
Aula 6 .....	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	22
REFERÊNCIAS .....	23
APÊNDICE .....	24
Banco de sugestão de textos literários	
ANEXO .....	25
Negrinha	

# PRÓLOGO

A qualificação por meio dos cursos de caráter técnico consolidou-se com disciplinas de natureza mecânica e manual. Dessa forma, componentes curriculares considerados de natureza intelectual permaneceram a cargo da Educação básica. Apesar de vários esforços para romper com a dualidade educacional<sup>1</sup> existente no país, os filhos das classes mais abastadas tiveram na Educação básica a oportunidade de estudar para integrar o mundo universitário e ocupar cargos de comando; enquanto os filhos dos trabalhadores tiveram na Educação profissional a oportunidade de serem absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho, executando tarefas de maneira automatizada, consolidando uma prática supostamente não refletida.

De acordo com Saviani (2007), duas foram as modalidades de Educação surgidas a partir do escravismo antigo – uma para a classe proprietária e outra para a classe não proprietária –, e essas modalidades encontram, hoje, refúgio na distinta matriz curricular da Educação básica e da EPT. Enquanto aquela abarca disciplinas que estimulam o saber cultural, a reflexão, a arte, a análise crítica da realidade, aspectos contemplados na Educação dos homens livres de outrora; esta, por sua vez, preocupa-se em conter disciplinas que ajudem a



formar bons profissionais para o labor manual, assim como a antiga educação dos escravos e serviçais. As instituições escolares deveriam preparar cidadãos para “compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática” (SANTOMÉ, 1998, p. 14); a escola, porém, tem sido vista como uma “empresa” que atende aos interesses do mercado produtivo, como se ela tivesse a obrigação de ensinar somente aquilo que o aluno precisará para ser absorvido pelo mercado de trabalho.

A disparidade entre a EPT e a Educação básica permanece principalmente na forma do técnico concomitante, tendo em vista a permanência de um currículo quase que exclusivamente tecnicista<sup>2</sup>. A partir da análise feita dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) técnicos concomitantes ofertados pelo IFFluminense, constatou-se que há o Português<sup>4</sup> em somente 11 (onze)<sup>3</sup> dos 25 (vinte e cinco)

1 –A dualidade educacional consiste na separação do trabalho intelectual (que fica mais a cargo da Educação básica) do trabalho manual (que fica mais a cargo da EPT).

2 – Os currículos tecnicistas seguem uma abordagem empirista mecanicista, “centrados na fragmentação disciplinar e na abordagem transmissiva de conteúdos” (RAMOS, 2008, p. 19).

3 – Agropecuária, Alimentos, Informática e Meio Ambiente do *campus* Bom Jesus do Itabapoana; Agropecuária, do *campus* Cambuci; Mecânica, do *campus* Itaperuna; Eventos, Química e Eletromecânica, do *campus* Cabo Frio; Automação Industrial e Edificações, do *campus* Santo Antônio de Pádua.

4 – Agropecuária, Alimentos, Informática e Meio Ambiente do *campus* Bom Jesus do Itabapoana; Agropecuária, do *campus* Cambuci; Automação Industrial, Edificações, Eletrotécnica, Estradas, Informática, Mecânica, Química e Telecomunicações, do *campus* Campos Centro; Eventos, Química, Eletromecânica e Cozinha, do *campus* Cabo Frio; Eletrotécnica, Mecânica e Química, do *campus* Itaperuna; Mecânica, do *campus* Cordeiro; Eletromecânica, do *campus* Quissamã; Eletromecânica, do *campus* São João da Barra; Automação Industrial e Edificações, do *campus* Santo Antônio de Pádua.

disponíveis; ou seja, somente em 44% dos cursos técnicos concomitantes há essa disciplina de caráter mais humanista.

Diante dessa discrepância entre o saber e o fazer nessa modalidade de ensino, surgiu a necessidade de desenvolver uma pesquisa que culminou nesse Guia Pedagógico. A proposta da pesquisa foi inserir aspectos propedêuticos da Educação básica (como criatividade, leitura, interpretação e análise crítica da realidade), tomando como turma experimental o concomitante em Meio Ambiente, no IFFluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana. Como os cursos profissionalizantes têm uma intenção bem definida (qualificar para o trabalho) e uma mudança curricular demanda um lento processo, a inserção deu-se através do ensino de Português Instrumental – disciplina presente na ementa da turma experimental<sup>5</sup> – a partir do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato.

Para uma educação que almeja reformar as relações sociais, urge integrar o saber com o fazer, e a literatura, além de cumprir esse papel,

também colabora para que o sujeito seja dono do seu próprio destino histórico, já que, ao entrar em contato com outras histórias, em algum momento, o ser humano sente empatia, o indivíduo sai de seu mundo e começa a explorar outros, observando novas culturas, novas maneiras de pensar, de agir.

Enquanto a construção de um currículo inovador, comprometido com a diversidade cultural e com a formação de cidadãos críticos, autônomos e criativos não se fizer realidade nos cursos técnicos concomitantes, a proposta de se inserir o conto nos cursos em que já existe a disciplina Português Instrumental seria uma possível e viável solução para começar a se proporcionar uma formação mais integral para essa modalidade de ensino.

Assim, este Guia Pedagógico condensa os principais pontos da sequência didática elaborada e apresenta, em uma versão simplificada, o passo a passo para se abordar a literatura em curso técnico concomitante.

Os Autores

---

<sup>5</sup> - A expressão “turma experimental”, para efeitos deste trabalho, refere-se à turma em que foi aplicada a sequência didática proposta, não havendo um alusão direta a uma pesquisa experimental



# FORMAÇÃO INTEGRAL

De forma genérica, o que ocorre no sistema escolar profissionalizante brasileiro é “a formação pelo e somente para o fazer” (MARTINS, 2000, p. 33). O aluno inserido nesse sistema recebe uma formação incompleta, tendo, como observa Martins (2000), apenas a impressão de uma ascensão social. Essa não ocorre de fato porque as circunstâncias educacionais impõem a esse indivíduo a ocupação do papel secundário em sua transformação e na transformação das condições sociais. O referido autor afirma que a qualificação do operário carece:

Da formação pelo e para o saber, uma formação cultural que lhe possibilitará decidir sobre seu destino histórico e o da sua produção, participando efetivamente das decisões que orientam a direção do coletivo social do qual participa, seria a formação do cidadão, a formação que possibilitaria coincidir governantes e governados (MARTINS, 2000, p. 33-34).

O pensamento de Martins (2000) está em afinidade com o pensamento de Zabala (1998, p. 28), o qual afirma que “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas”. Para Zabala (1998), a formação integral impulsiona todas as capacidades e, conseqüentemente, todos os tipos de conteúdos, que o autor classifica em: conceituais (o que se deve saber), procedimentais (o que se deve saber fazer) e atitudinais (como se deve ser). Como a Educação básica está relacionada à preparação para os estudos universitários, o que predomina em seu currículo<sup>6</sup> são os conteúdos de caráter conceitual; na EPT, os procedimentais, pois a intenção é ensinar aos alunos o que eles devem saber fazer.

Saber, saber fazer e ser são facetas de uma formação que combate a alienação humana e

6 - Há várias definições para o termo currículo, mas, neste trabalho, contempla-se a ideia geral de que o “currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

visa ao desenvolvimento pleno do indivíduo. Zabala (1998), ao propor uma formação que abarque os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, defende uma educação integral.

Para visualizar um novo panorama da educação, é necessário romper com a dicotomia entre o saber e o fazer<sup>7</sup>, acrescentando-se ainda a ideia do ser, formando, desse modo, a tríade proposta por Zabala (1998): saber, saber fazer e ser. Essa tríade remete ao começo da educação e da própria origem do homem, pois, segundo Saviani (2007), ambas as origens são coincidentes. Saviani (2007, p. 154) esclarece que a existência humana é um produto do trabalho, que o homem não nasce homem, “ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência”. Isso significa que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um

processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

A preparação para uma formação integral do estudante e o desenvolvimento para uma vida social e profissional são características de uma educação que se propõe a ofertar uma formação mais completa e diminuir com a dualidade educacional existente no país.

Abordar a literatura no técnico concomitante seria uma forma viável de diminuir essa dualidade e proporcionar ao estudante uma formação mais completa. Além disso, presume-se que o benefício com a abordagem da literatura na sala de aula vai além do aguçamento da reflexão e da sensibilidade. A literatura tem um caráter humanizador, por isso é que se entende que a sociedade só tem a ganhar com profissionais gabaritados no exercício do fazer e com indivíduos que possuam um olhar mais plural para a realidade circundante.

---

7 - Martins se vale uma visão gramsciana em relação ao rompimento dessa dicotomia. Ele propõe os princípios da escola unitária de Gramsci (1995), que remete à intenção “da formação do homem integral, do homem capaz de tudo fazer, já que possui as condições determinadas pela formação tradicional e pela instrução científica e tecnológica” (MARTINS, 2000, p. 32).



# A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

O Português passou a ser abordado nas escolas brasileiras, segundo a professora Magda Soares (2012), no início do século XVI com o estudo da gramática e da retórica; esta última incluía o estudo da poética. Porém, foi só a partir do século XIX, que retórica, poética e gramática passaram a ser “as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português” (SOARES, 2012, p. 149).

Atualmente, o ensino da retórica se transformou no ensino da redação; o ensino da poética, transformou-se no ensino da literatura e a gramática permaneceu tendo primazia no estudo da Língua Portuguesa. Apesar de essa primazia da gramática ainda hoje persistir nas aulas de Português nas escolas brasileiras (SOARES, 2012), o ensino da disciplina Língua Portuguesa é constituído de forma tríplice: gramática, redação e literatura.

Gramática



Retórica



Poética

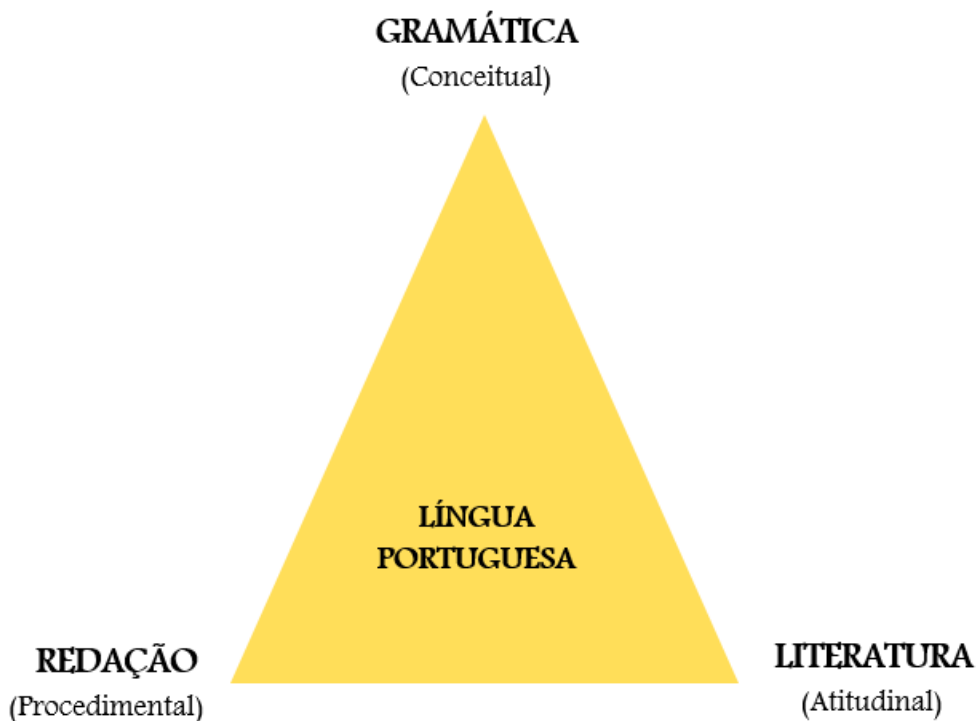


**Português  
(Séc. XIX)**



De uma forma bem reducionista, à gramática normativa cabe prescrever as regras e determinar o uso considerado correto/adequado<sup>8</sup> das línguas escrita e falada. À redação cabe a escrita de diferentes gêneros textuais e à literatura cabe o estudo dos textos literários e movimentações artístico-culturais. O estudo dessas três grandes áreas pode ser atrelado aos ideais de Zabala (1998): o conteúdo conceitual ficaria a cargo da gramática normativa; o conteúdo procedimental, a cargo da redação; o conteúdo atitudinal, da literatura. Assim, ao se trabalhar

em sala de aula as três áreas que constituem o ensino da Língua Portuguesa, o estudante tem a oportunidade de ter acesso ao saber, ao saber fazer e ao ser em única disciplina. Os cursos técnicos, ao estabelecerem no ensino do Português um caráter instrumental, reforçam a primazia da gramática normativa sobre as outras áreas, aleijando o ensino completo dessa disciplina e, por conseguinte, ofertando uma formação incompleta.



---

8 - Este guia não tem o objetivo de distinguir o uso da gramática normativa da descritiva nem suscitar discussões acerca das variedades linguísticas.



# SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Para sistematizar as atividades da SD, parte-se da afirmação de Zabala (1998, p. 18), segundo o qual as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”. Essa ideia vai ao encontro das afirmações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que definem sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira

sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, propondo uma estrutura de SD para o ensino de gêneros nas séries fundamentais tendo por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

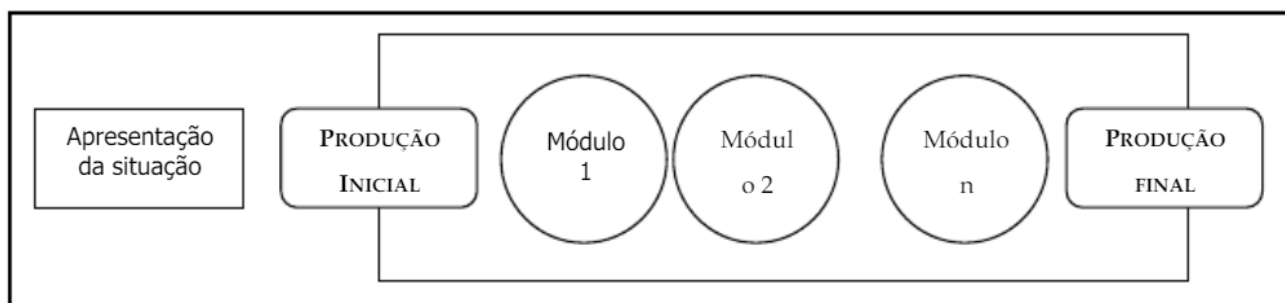


Figura 1 - Esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly  
Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004, p. 97)

A ideia aqui embasada nos preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110) é a de que as:

Sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades

dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

Antes da aplicação da SD, 02(duas) aulas de observação foram utilizadas para conhecer

o perfil e a realidade que a turma experimental vivenciava, além de ter sido aplicado um questionário prévio para coletar dados para pesquisa de mestrado. Para a formulação da sequência, foi observada a ementa disposta no projeto pedagógico do curso técnico concomitante em Meio Ambiente e, para a sua implementação, foi necessário 06 (seis) aulas de Português Instrumental, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada uma. O conto “Negrinha”<sup>9</sup>, de Monteiro Lobato, foi a peça fundamental para a organização da SD; foi por meio desse gênero textual que foram inseridos aspectos propedêuticos da Educação básica (como leitura, interpretação e análise crítica da realidade) na EPT.

Para o desenvolvimento da SD, o material<sup>10</sup> utilizado nas aulas foi o conto impresso, o material didático da própria disciplina de Português Instrumental, um quadro branco, alguns pincéis e 04 sacolinhas de TNT. A organização da sequência foi formulada, tendo como objetivos, os baseados na proposta de Zabala (1998):

### Conceitual

Conhecer as conjunções coordenativas<sup>11</sup> e seus possíveis valores semânticos, bem como entender que a coesão sequencial e a coerência em um texto são promovidas, dentre outros elementos, pelo uso das conjunções coordenativas.

### Procedimental

Exercitar a empregabilidade das conjunções coordenativas e a compreensão dos mecanismos de sentido do texto a partir da elaboração de perguntas e respostas, após a leitura e a compreensão do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato.

### Atitudinal

Promover a reflexão da realidade social, como o racismo, a partir do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato.

O Quadro 1, logo abaixo, é uma síntese das atividades aplicadas na SD e nas seções seguintes há uma sistematização do processo.

**Quadro 1 – Síntese das atividades da SD**

AULAS	ATIVIDADES
Aula 1	- Diálogo sobre racismo; - Leitura e interpretação do conto.
Aula 2	- Discussão de outros fatores além do racismo; - Início do estudo das conjunções coordenativas; - Sistematização do conteúdo no quadro; - Envio de atividade extraclasse.
Aula 3	- Correção dos exercícios; - Divisão dos trios para trabalho em grupo.
Aula 4	- Confecção de perguntas e respostas para o <i>quiz</i> .
Aula 5	- Aplicação do <i>quiz</i> .
Aula 6	- Síntese expositiva; - Relato da experiência.

Fonte: Elaboração própria

9 - O conto Negrinha, de Monteiro Lobato, encontra-se no Anexo.

10 - O material utilizado foi custeado com financiamento próprio.

11 - O objetivo é dar foco às conjunções coordenativas, mas não se ignora a existência de outros elementos que promovem a coesão e a coerência.


# AULA 01

ATIVIDADES PROPOSTAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEMPO ESTIMADO
Apresentação inicial sobre a temática do conto “Negrinha” por meio de breve diálogo acerca do racismo e, em seguida, leitura do conto proposto.	Evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática do conto.	25 minutos.
Interpretação oral do texto.	Construir a compreensão global do texto lido, unificando e relacionando informações implícitas e explícitas do texto lido.	25 minutos.

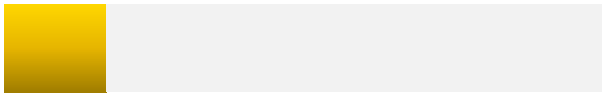
Fonte: Elaboração própria

Na aula 01, com o intuito de evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática do conto, estabeleceu-se um breve diálogo acerca do racismo. Perguntas como se alguém já havia visto (ou sofrido com) atitudes racistas foram feitas, e os alunos puderam livremente expor suas opiniões, experiências e impressões sobre o tema. Em seguida, o conto “Negrinha” foi lido e interpretado de forma oral pela pesquisadora. Durante a interpretação, os alunos também puderam explicar o que haviam entendido do texto e relatar suas impressões, citando, inclusive, que os maus tratos sofridos pela personagem principal do texto ainda hoje podem ser vistos, ainda que de forma menos ostensiva, mas não menos humilhante.

## FATOS RÁPIDOS



**44%** dos alunos afirmaram que o texto literário foi abordado de forma superficial em sua formação escolar.



**17%** dos alunos afirmaram que o texto literário foi abordado de forma satisfatória em sua formação escolar.

# AULA 02

ATIVIDADES PROPOSTAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEMPO ESTIMADO
Discussão sobre aspectos relevantes no trato social os quais estejam presentes no texto, como é o caso da desigualdade racial.	Fomentar a compreensão da diversidade social e as formas de interação humana.	20 minutos.
Iniciação, de maneira dialogada, ao estudo da coesão sequencial (mais especificamente o valor semântico das conjunções coordenativas).	Incitar um conhecimento que é interessante possuir: a coesão nos textos falados e escritos.	20 minutos.
Envio de atividade extraclasse <sup>12</sup> : exercícios sobre semântica das conjunções coordenativas.	Produzir significância e funcionalidade do novo conteúdo.	10 minutos.

Fonte: Elaboração própria

Na aula 02, a discussão sobre o racismo prosseguiu, e outros aspectos relevantes no trato social os quais estavam presentes no texto insurgiram. Questões como o trabalho infantil, a inocência e o desdém pueris, a hipocrisia de devotos religiosos que possuem uma prática distante da teoria que pregam, o estilo do autor com suas ironias fizeram parte da conversação estabelecida, podendo dessa forma, fomentar a compreensão da diversidade social e as formas de interação humana. Essas questões surgiram espontaneamente, já que não faziam parte do planejado. A seguir, o estudo sobre as conjunções coordenativas foi iniciado. Frases

do texto lido foram transcritas no quadro branco para análise do valor semântico das conjunções coordenativas. A partir das frases selecionadas, foi perguntado aos alunos qual o sentido que cada conjunção, previamente destacada pela pesquisadora, estabelecia naquele contexto.

As respostas foram variadas: algumas certas e outras nem tanto, mas o interessante foi perceber a linha de raciocínio seguida por eles. Alguns apontaram valores semânticos próximos, por exemplo: falaram em causa em vez de explicação, consequência em vez de conclusão. O estudo dos valores

12 - A atividade extraclasse ajuda a consolidar na mente do aluno aquilo que foi abordado em sala de aula, portanto é um recurso para melhorar o desempenho discente.

semânticos das conjunções subordinativas adverbiais seria, pois, um ótimo conteúdo para dar prosseguimento às aulas.

A partir dessa dinâmica, os alunos puderam perceber a importância do uso desses articuladores para produzir coesão e coerência em um texto. Após, o conteúdo foi sistematizado no quadro branco, conforme o Quadro 2, e, para fixar o que tinha acabado de

ser explicado, foi enviada uma atividade extraclasse sobre o valor semântico das conjunções coordenativas (vide Quadro 3) a fim de produzir significância e funcionalidade do novo conteúdo. A atividade extraclasse foi retirada de um dos livros constante na bibliografia básica da ementa de Português Instrumental.

**Quadro 2 – Valor semântico das conjunções coordenativas**

CONJUNÇÕES BÁSICAS	EXEMPLO	VALOR SEMÂNTICO	OUTRAS CONJUNÇÕES
<b>E</b>	A mãe abafava a boquinha criminosa da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal.	Adição / soma	nem (= e não), não só... mas também, não só... como também, bem como, não só... mas ainda.
<b>MAS</b>	Ótima, a dona Inácia. <u>Mas</u> não admitia choro de criança.	Adversidade/contrariedade/oposição.	porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, não obstante.
<b>OU</b>	Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse <u>ou</u> não houvesse motivo.	Alternância	ou... ou, ora... ora, já... já, quer... quer, seja... seja, talvez... talvez.
<b>POR ISSO</b>	Não a calejara o choro da carne de sua carne, <u>por isso</u> não suportava o choro da carne alheia.	Conclusão	logo, pois (depois do verbo), portanto, por conseguinte, assim.
<b>PORQUE (QUE)</b>	Sempre escondida, <u>que</u> a patroa não gostava de crianças.	Explicação	pois (antes do verbo), porquanto.

Fonte: Elaboração própria

### Quadro 3 – Exercícios sobre o valor semântico das conjunções coordenativas

01 – Empregue uma das conjunções coordenativas, do quadro abaixo, de acordo com o sentido da frase.

portanto    porque    por conseguinte    e    entretanto    mas ainda    porém    ou

- a) Vendeu seu carro \_\_\_\_\_ perdemos a carona.
- b) Ganhei o prêmio, \_\_\_\_\_ ainda não o recebi.
- c) Ou tomas banho cedo, \_\_\_\_\_ não sairás conosco.
- d) Acompanhe Júlia, \_\_\_\_\_ ela é novata aqui.
- e) Fez algumas anotações \_\_\_\_\_ esperou-me cheio de ansiedade.
- f) Ela não só fala bem, \_\_\_\_\_ escreve com criatividade e elegância.
- g) O secretário registrou as ocorrências na ata, \_\_\_\_\_ estávamos isentos de culpa.
- h) Durante a passeata, vi-os agitados, \_\_\_\_\_ a nova proposta os acalmou.

02 – As conjunções coordenativas, a depender do contexto, podem exercer diversos valores semânticos. No exercício anterior, cada conjunção empregada por você modificou o sentido da frase. Descreva, pois, a ideia expressa por cada conectivo dentro do contexto das frases.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_
- f) \_\_\_\_\_
- g) \_\_\_\_\_
- h) \_\_\_\_\_

Fonte: SARMENTO (2000, p. 312, adaptado)

Com a prática estabelecida nessas primeiras aulas, a turma experimental, assim como descreve Paulo Freire (2011), lembrando-se de fatos de sua infância, pôde aprender gramática de uma forma mais prazerosa, pois tudo “era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos” (FREIRE, 2011, p. 26). Ademais, tal qual o relato do filósofo, os alunos não tiveram que “memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação

profunda” (FREIRE, 2011, p. 26). Por meio do diálogo pré-texto, os alunos puderam, ainda, pensar sobre como atitudes racistas permanecem na sociedade e fazer uma leitura de mundo a partir de suas perspectivas para, só então, terem acesso à leitura do texto, correspondendo, portanto, às referências que Freire (2011, p. 29) estabelece: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura da palavra desta implica a continuidade da leitura daquele”.

# AULA 03

ATIVIDADES PROPOSTAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEMPO ESTIMADO
Correção dos exercícios e tiradúvidas.	Exercitar a coesão sequencial e a coerência textuais que contribuem para a construção de sentido e encadeamento do texto.	35 minutos
Divisão da turma em grupos de até quatro pessoas e explicação da atividade: a partir do conto da aula 01, cada grupo deverá confeccionar 04 perguntas (com suas respectivas respostas) sobre interpretação/ compreensão de texto e valor semântico das conjunções coordenativas.	Construir o conhecimento de forma coletiva.	15 minutos

Fonte: Elaboração própria

No primeiro momento da aula 03, o exercício que havia sido deixado como atividade extraclasse na aula anterior foi corrigido no quadro branco. Durante a correção, o conteúdo sobre os valores semânticos das conjunções coordenativas foi retomado, e os alunos puderam esclarecer as dúvidas. Assim, foi exercitada de forma produtiva a coesão sequencial e a coerência textual que contribuíram para a

construção de sentido e encadeamento do texto. Após, a turma foi dividida em trios para que se iniciasse o trabalho em grupo.

Optou-se pelo trabalho em equipe para que os alunos tivessem a oportunidade de construir o conhecimento de forma coletiva e interativa, de partilhar entre si os conhecimentos adquiridos; com a utilização da “mesma linguagem”, é possível que um



indivíduo tenha uma eventual dúvida sanada por meio da explicação de um colega. Ademais, essa configuração da turma é primordial para a etapa da aula 05, o *quiz*. A divisão dos grupos e a explicação da atividade proposta (a partir do conto da

aula 01, cada grupo teve de confeccionar 04 perguntas - com suas respectivas respostas - sobre interpretação/compreensão de texto e valor semântico das conjunções coordenativas) foram feitas no fim da aula 03.

## AULA 04

ATIVIDADE PROPOSTA	OBJETIVO ESPECÍFICO	TEMPO ESTIMADO
Confeção das perguntas	Estimular a aprendizagem autônoma e participativa.	50 minutos.

Fonte: Elaboração própria

A aula 04 foi destinada exclusivamente para a confecção das perguntas e respostas as quais, posteriormente, foram utilizadas para o *quiz*. O objetivo foi estimular a aprendizagem autônoma e participativa, por isso poucas intervenções foram feitas por parte da pesquisadora. Somente quando algum trio apresentava qualquer tipo de dúvida e solicitava uma explicação da pesquisadora, era que esta se disponibilizava para ajudar. No mais, os alunos demonstraram bastante interesse em executar essa atividade. Segundo eles, era a primeira vez que um professor (neste caso sob a figura da pesquisadora) pedia para que eles elaborassem perguntas sobre o conteúdo visto em sala de aula, o habitual era somente eles responderem.

Esse fato remete ao que o pedagogo Rubem Alves (2007) descreve a respeito do fazer ciência. Para ele, é imprescindível que se estimule a prática do pensamento por meio do

enfrentamento de um problema, pois a tomada de consciência de um problema é que gera conhecimento. O padrão geralmente utilizado no sistema de ensino brasileiro é o professor fornecer as perguntas para o aluno responder sem considerar que

Todo pensamento começa com um problema. Quem não é capaz de perceber e formular problemas com clareza não pode fazer ciência. Não é curioso que os nossos processos de ensino de ciência se concentrem mais na capacidade do aluno para responder? Você já viu alguma prova ou exame em que o professor pedisse que o aluno formulasse o problema? O que se testa nos vestibulares, e o que os cursinhos ensinam, não é simplesmente a capacidade para dar respostas? Frequentemente, fracassamos no ensino da ciência porque apresentamos soluções perfeitas para problemas que nunca chegaram a ser formulados e compreendidos pelo aluno (ALVES, 2007, p. 24-25).



# AULA 05

ATIVIDADE PROPOSTA	OBJETIVO ESPECÍFICO	TEMPO ESTIMADO
Apresentação da atividade da aula anterior através de uma dinâmica de grupo: quiz a partir da confecção das perguntas e respostas dos alunos.	Socializar o trabalho executado por cada grupo e promover uma forma diferente para assimilação do conteúdo (interpretação/compreensão de texto e valor semântico das conjunções coordenativas).	50 minutos.

Fonte: Elaboração própria

A aula cinco foi reservada integralmente para a aplicação do *quiz*. Cada grupo se juntou em um espaço da sala, e as perguntas de cada equipe foram separadas e devidamente inseridas no saquinho de TNT. A cada rodada, as perguntas de um grupo foram sorteadas pelos demais para serem respondidas. As rodadas sucederam até que findassem as perguntas. Ganhou o grupo que acertou mais respostas. Durante a dinâmica, não foi permitida a consulta a qualquer tipo de material; os grupos “trocavam ideia” entre si para opinarem sobre a resposta “correta”. O *quiz* foi uma importante ferramenta para socializar o trabalho executado por cada grupo e promover uma forma diferenciada para assimilação do conteúdo (interpretação/compreensão de texto e valor semântico das conjunções coordenativas).

## FATOS RÁPIDOS



**83%** dos alunos disseram concordar totalmente quanto à contribuição do *quiz* para a aprendizagem.



**92%** dos alunos disseram concordar totalmente quanto à ocorrência de uma aprendizagem mais significativa com a utilização do conto.

# AULA 06

ATIVIDADE PROPOSTA	OBJETIVO ESPECÍFICO	TEMPO ESTIMADO
Elaboração de conclusão (com síntese expositiva) a respeito do que foi trabalhado nas aulas anteriores.	Potencializar a troca de experiências e conhecimentos entre os alunos através do relato deles para a elaboração da conclusão.	30 minutos.
Aplicação de novo questionário.	Avaliar a sequência didática elaborada e promover uma autoavaliação.	20 minutos.

Fonte: Elaboração própria

A última aula de aplicação da SD foi para a elaboração da conclusão do trabalho executado. Além de uma retomada, por meio de uma síntese expositiva, de tudo o que foi feito nas aulas anteriores, os alunos tiveram a oportunidade de potencializar a troca de experiências e conhecimentos entre eles mediante o relato da experiência vivenciada. Para findar as atividades, a própria pesquisadora aplicou o questionário semiestruturado póstumo com o intuito de os alunos avaliarem a sequência didática elaborada, promovendo, também, uma autoavaliação.

Com efeito, ao fim da aplicação da SD, ficou perceptível, pela mudança de postura frente aos problemas sociais que foram apresentados no texto e às discussões promovidas durante as aulas, que os alunos se envolveram com a arte da palavra, de modo que saíram transformados, estimulados, ou

como diria Silva (2010), deformados para o seio da sociedade. A respeito desse “desfazer-se discente”, Silva (2010, p. 9) atribui à literatura e à educação que “se encontram, e se entrecruzam, no interesse comum de formar, informar e, numa conotação plena de valores positivos, de-formar o cidadão, pois se trata de ‘deformá’-lo para uma participação ativa na sociedade”.

O processo de “de-formação” do cidadão pode ser promovido por intermédio de diferentes condutas, porém “ao apresentar uma visão míope, distorcida, esgarçada e opaca sobre a realidade, a linguagem literária, em vez de subtrair significados, acrescenta realidades suplementares com as quais a decodificação do mundo e das vivências históricas fica mais segura e compreensível” (MARTINS, 2018, p. 111-112). Partindo do princípio de que toda literatura é uma forma

de expressão da sociedade e de que a visão míope sobre a realidade posta no texto “obriga o leitor a se deslocar do comodismo de suas verdades” (MARTINS, 2018, p. 111-112), assegura-se que o cidadão que lê, tem seu caráter construído (não só, mas também) sob a influência das obras lidas e das reflexões que essas promoveram

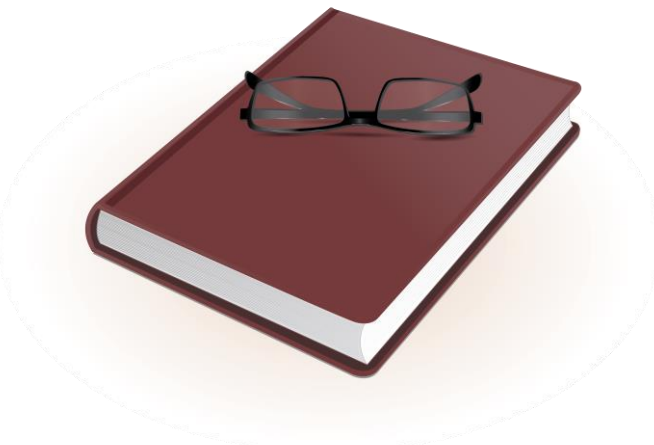
Para Candido (2004, p. 175-176), a experiência com a literatura não é inofensiva, mas sim uma aventura como acontece na

própria vida real, da qual ela é imagem e transfiguração, “isso significa que ela tem papel formador da personalidade”. A obra literária ensina o indivíduo a relacionar-se intra e interpessoalmente, promovendo autoconhecimento, empatia, enriquecimento pessoal e intelectual. Nas palavras de Candido (2004, p. 180), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do conto “Negrinha”, a tríade dos conteúdos proposta por Zabala (1998) foi abrangida nas aulas de Português Instrumental. Os alunos tiveram acesso ao conteúdo conceitual no momento em que conheceram as conjunções coordenativas e seus possíveis valores semânticos; ao conteúdo procedimental no momento em que exercitaram a empregabilidade das conjunções coordenativas e a compreensão dos mecanismos de sentido do texto a partir da elaboração de perguntas e respostas para o *quiz*, e ao atitudinal no momento em que refletiram sobre o racismo e a realidade social através da leitura e interpretação do conto.

Os alunos relataram que a aula ficou mais dinâmica com o *quiz* e a aprendizagem mais prazerosa; assim, ratifica-se o quanto é pertinente utilizar a leitura de conto – e de outros textos literários – para instigar o aluno, para fazer com que ele tenha condições de apreciar perspectivas diferentes da sua, promovendo não só o crescimento pessoal, mas também viabilizando o exercício da empatia. A literatura possui um caráter auxiliador na compreensão da realidade; experienciar os sentimentos, pensamentos e atitudes dos personagens faz com que os sentidos humanos sejam ampliados. Ao recriar a obra na leitura particular dos textos, o leitor



constrói significados, exercendo sua reflexão e facilitando a compreensão da diversidade social.

Desse modo, observa-se que o ensino de Português Instrumental a partir de texto literário em curso técnico concomitante é uma alternativa viável para proporcionar aos discentes uma formação integral com vistas à formação de profissionais competentes e cidadãos ativos em seu meio social. Outrossim, há uma atenuação da discrepância existente entre a Educação básica e a Educação profissional e tecnológica, com a abordagem de aspectos propedêuticos nas aulas desta.

Como fonte de inspiração, há no Apêndice uma relação de 11 (onze) textos literários que podem ser utilizados nas aulas de Português Instrumental a fim de provocar a criticidade nos alunos. Espera-se, portanto, que este guia pedagógico seja um estímulo para docentes da área de linguagens e código, principalmente.

# REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Filosofia da Ciência**. introdução ao jogo e a suas regras, São Paulo: Loyola, 12. ed., 2007
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas cidades, 2004.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs). Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOBATO, M. Negrinha. **Obras completas de Monteiro Lobato**. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1964.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011
- MARTINS, A. **Entremeios**: ensaios sobre literatura, cinema e comunicação. Curitiba: Appris, 2018.
- MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. In: Fórum Eja, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.ppd](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.ppd). Acesso em: 13 fev. 2007.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, RS. Artmed, 1998.
- SARMENTO, L.L. **Gramática em textos**. São Paulo: Moderna, 2000.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.
- SILVA, M. Literatura e experiência de vida: novas abordagens no ensino de literatura. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, jul/dez 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/14466/11687>. Acesso em: 20 set. 2017.
- SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In. BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. pp. 141- 161.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# APÊNDICE

## BANCO DE SUGESTÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

Título	Autor	Gênero Textual	Alguns dos temas abordados
Um apólogo	Machado de Assis	Conto	Orgulho, vaidade, egoísmo, prepotência.
A cartomante	Machado de Assis	Conto	Triângulo amoroso, homicídio.
Herói na contemporaneidade	Fernando Chuí	Crônica	Diversas formas de exclusão social.
Mulher ao espelho	Cecília Meireles	Poema	Conflito existencial.
Retrato	Cecília Meireles	Poema	Passagem do tempo.
Os laços de família	Clarice Lispector	Conto	Relacionamento familiar.
Recado ao senhor 903	Rubem Braga	Crônica	Relacionamento interpessoal na atualidade.
O vampiro de Curitiba	Dalton Trevisan	Conto	Machismo, estupro.
A moça tecelã	Marina Colasanti	Conto	Feminismo
Venha ver o pôr do sol	Lygia Fagundes Telles	Conto	Feminicídio
Uma vela para Dario	Dalton Trevisan	Conto	Descuido, desprezo social, egoísmo, falta de empatia e caridade com o próximo.

# ANEXO

## NEGRINHA

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa.

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

— Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.



Que idéia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, patachoca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo.

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes isso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

— “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca



visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristãs, minha senhora — murmurou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de

vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também...

Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga”?

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos — a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? — perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí fora.

— Brinquem! Brincar! Como seria bom brincar! — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

— Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos.

Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã”... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita?... — perguntou, extasiada.

E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca.

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, como coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo — estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida.

— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório —, e o momento dos filhos — definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi — e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida.

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.

Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— “Como era boa para um cocre!...”

---

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. (Obras completas de Monteiro Lobato). 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1964.

# SOBRE OS AUTORES

---



Mestre em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (2019), Pós-Graduação Lato Sensu em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (2014), Graduação em Letras (Português-Inglês) pelo Centro Universitário Fluminense (2010). Atualmente, leciona Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação nas turmas de ensino médio na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e Língua Portuguesa nas séries do ensino fundamental na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São João da Barra - RJ.



Doutor em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Atualmente é Professor da Licenciatura em Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa) do Instituto Federal Fluminense, bem como da Especialização em Literatura, Memória Cultural e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, atuando na linha de pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)". É pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos Culturais, Estéticos e de Linguagens do Instituto Federal Fluminense com experiência em Letras e ênfase nas seguintes áreas: Tradição gramatical da Língua Portuguesa, Linguística Clássica, Linguística Histórica, História da Língua Portuguesa e Metodologia de Pesquisa

