

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESFERA ESCOLAR

Rosângela Hammes Rodrigues
Rodrigo Acosta Pereira
(Organizadores)



Copyright © das autoras e dos autores

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

Rosângela Hammes Rodrigues; Rodrigo Acosta Pereira (Orgs.)

Práticas de linguagem na esfera escolar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 336p.

ISBN 978-85-7993-619-7

1. Estudos de linguagem. 2. Linguagem e esfera escolar. 3. Práticas de linguagem. 4. Aulas de língua portuguesa. 5. Autores. I. Título.

CDD – 410

Capa: Andersen Bianchi

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil);

Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura

(UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil);

Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

CIRCUITO CURRICULAR MEDIADO POR GÊNEROS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Kênia Cristina Santos Monteiro¹
Wagner Rodrigues Silva²

1. Introdução

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental (EF) da rede pública municipal de Marabá, Estado do Pará. Foi produzida a partir da ferramenta pedagógica denominada Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG), adaptada de estudos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Considerando as perspectivas pedagógicas da alfabetização e do letramento, investigamos como as atividades didáticas elaboradas e aplicadas contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita de alguns alunos ao final do ciclo de alfabetização³.

Para a realização da intervenção em aulas de Língua Portuguesa (LP), elaboramos uma Unidade Didática (UD) com práticas de leitura, escrita e análise linguística, a partir do trabalho com alguns gêneros textuais, articulados conforme a proposta pedagógica descrita por Silva (2015). Essa última foi influenciada diretamente pelo circuito

¹ Professora do Ensino Básico e Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade do Tocantins (UFT)

² Professor Doutor da Universidade Federal do Tocantins e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras)

³ Desenvolvida no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (CNPq/UFT), esta pesquisa foi apresentada como dissertação no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), produzida pela primeira autora deste capítulo, sob a orientação do segundo autor (cf. MONTEIRO, 2015).

curricular sugerido por Callaghan, Knappand e Noble (2014[1993]). Foi desenvolvida no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq) em função da necessidade de disponibilização de ferramentas pedagógicas para auxiliar professoras da Educação Básica, no planejamento e na implementação de pesquisas interventivas, no âmbito do Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS), a exemplo dos trabalhos desenvolvidos por Bezerra (2015) e Garcia (2015).

Pelo fato da reflexão sobre a prática se configurar como uma atividade constante da professora-pesquisadora numa turma selecionada de 3º ano, a investigação foi caracterizada como uma *pesquisa-ação*, orientada pelo recorte metodológico do *estudo de caso*. Além do desencadeamento do empoderamento dos alunos, objetivamos analisar e avaliar cada etapa da UD, considerando os resultados produzidos na intervenção. Focalizamos, especialmente, interações entre os colaboradores da pesquisa com o propósito de responder a pergunta norteadora da pesquisa-ação: quais são as transformações provocadas nas aulas de Língua Portuguesa a partir de uma intervenção pedagógica orientada pelo CCMG?

Um dos principais objetivos do componente curricular LP é desenvolver a competência discursiva dos alunos, possibilitando, assim, um maior desenvolvimento de habilidades que envolvam práticas de leitura e escrita em contextos interacionais diversos. Conseqüentemente, este objetivo se aplica às atividades escolares de linguagem a serem promovidas no ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano do Ensino EF⁴.

O primeiro segmento do EF representa uma das fases mais importantes da vida escolar dos alunos. Eles precisam usufruir de uma alfabetização sólida e eficaz. Deveriam iniciar um contato mais direto e sistemático com práticas de leitura e escrita, nas quais podem

⁴ Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ciclo de alfabetização foi reduzido para o 2º ano: “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017, p. 87).

e devem ser desafiados a refletir sobre os elementos constitutivos do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Em outros termos, a escola precisa propiciar aos alunos a compreensão ou conscientização da organização do SEA (cf. MORAIS, 2012).

Todavia, notamos que uma grande parte dos egressos do primeiro segmento revela dificuldade para cursar os anos escolares subsequentes. Essas dificuldades iniciais, muitas vezes, somam-se a outras criadas ao longo do processo de escolarização, fazendo com que os alunos cheguem ao ensino superior lendo e compreendendo muito pouco e produzindo textos com dificuldades (cf. OLIVEIRA; FIDELIS; SILVA, 2017). Nesse sentido, reproduzimos as palavras de Massini-Cagliari (2001, p. 62):

Mesmo já bastante adiantados no processo de escolarização, alguns estudantes, ao chegarem ao vestibular (ou concursos de ingresso no funcionalismo público ou, até mesmo, em um processo de seleção para um emprego na rede privada), deparam com o assustador fantasma da *prova de redação*. Por mais que pareça estranho, à primeira vista, o fato de que escrever um texto seja uma tarefa assustadora para quem passou no mínimo onze anos na escola, a prova de redação de muitos concursos ainda é uma dificuldade insuperável para a maioria dos estudantes (itálico do original).

O fraco desempenho dos alunos nas habilidades leitoras e de produção textual é reflexo de uma formação precária ainda nas séries iniciais e não superada no processo de escolarização. Essas questões sempre intrigaram a primeira autora deste capítulo enquanto professora e formadora e, também, não foi diferente enquanto professora-pesquisadora durante o PROFLETRAS. Quando professora das séries iniciais, sempre se deparava com alunos no 2º e 3º ano do EF sem conhecer o alfabeto, sem ter noção geográfica simples, sem estarem alfabéticos, ou lendo e escrevendo convencionalmente. Esta situação continuou incomodando a professora-pesquisadora no exercício da formação continuada de professoras, quando se reuniam para produzir estratégias de ensino de LP mais produtivas em função do desempenho discente.

Dessa forma, buscamos ampliar o contato dos aprendizes com uma maior diversidade textual, estabelecendo condições necessárias para os alunos compreenderem a importância dos textos e perceberem que, no cotidiano, cada texto com que nos deparamos possui objetivos construídos socialmente, uma função social para atender a determinada situação interativa.

2. Percurso metodológico da pesquisa-ação

Por se tratar de um estudo realizado sobre a própria prática interventiva da professora-pesquisadora, caracterizamos a investigação como uma *pesquisa-ação* e, considerando o cuidadoso enfoque sobre uma turma específica do 3º ano do EF I, caracterizamos também como um *estudo de caso*. Nas palavras de Thiollent (1985, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representantes da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participante. (THIOLLENT, 1985, p.14).

Para a realização da investigação, na qualidade de pesquisadora, a professora não agiu como mera observadora do processo de ensino, mas assumiu uma posição ativa na intenção de contribuir com o contexto educacional. A professora-pesquisadora percebeu que não bastava apenas observar ou listar um determinado número de problemas na comunidade investigada, no caso, saber que os alunos do 3º ano não liam nem produziam textos com autonomia, mas compreender o porquê desses alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem e como produzir estratégias de ensino mais produtivas. A professora-pesquisadora assumiu a atitude de aliada da comunidade escolar no processo educativo.

A turma focalizada estudava no turno da manhã, era composta por 31 alunos, apresentando faixa etária entre 8 a 14 anos. De acordo

com a professora-colaboradora, responsável pela turma, além das dificuldades de aprendizagem, os alunos se mostravam indisciplinados. Segundo relatos de funcionários da escola, a maioria dos alunos pertencentes àquela comunidade escolar era oriunda de famílias carentes. Conforme informação da professora-colaboradora, 26 (vinte e seis) alunos eram beneficiários do programa "bolsa escola", oferecido a famílias em vulnerabilidade social pelo Governo Federal.

O estudo não foi realizado na sala de aula da própria professora-pesquisadora porque, durante a intervenção, a referida profissional estava exercendo apenas a função de formadora de professoras para os anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação, no município de Marabá. Ela possuía dois vínculos empregatícios na referida rede (EF I e EF II) e, normalmente, exercia as funções de formadora e de professora, mas, devido à sobrecarga de atividades do Profetras, as funções foram readequadas pela rede de ensino. Quanto à escolha do 3º ano, justifica-se pelo próprio interesse da professora-pesquisadora em fortalecer o trabalho com o ciclo de alfabetização.

A profissional responsável pela turma selecionada foi caracterizada na pesquisa como professora-colaboradora. Os alunos também foram caracterizados como colaboradores da pesquisa-ação. Consideramos, assim, a turma como uma amostra do universo de 140 turmas de 3º ano existentes na zona urbana do município focalizado. Essas turmas atendiam a 4.551 alunos da rede municipal de Marabá, estado do Pará, conforme censo de abril de 2014.

Durante a investigação foram utilizados diferentes instrumentos para a geração de dados, a saber: notas de campo; filmagens das aulas; fotografias dos momentos de implementação do CCMG; atividades desenvolvidas pelos alunos; e diário de campo dos momentos de implementação da proposta de ensino. Os diferentes dados foram cruzados em função da produção dos resultados. Para a transcrição das interações orais, foram utilizadas algumas das convenções propostas por Marcuschi (1998, p. 12-13): (+) pausa com silêncio; () dúvida ou suposição; :: alongamento da vogal; ...

transcrição parcial; /.../ fragmento não mencionado; (()) comentário do analista; MAIÚSCULA ênfase na fala; [] sobreposição de falas.

A realização da pesquisa no contexto escolar foi autorizada pela instituição de ensino. Foram observados ainda procedimentos éticos característicos de pesquisas desenvolvidas na Linguística Aplicada, a exemplo da proposição de encaminhamentos a partir dos resultados gerados e do fortalecimento das pessoas envolvidas (cf. CAVALCANTI, 2004; SILVA; GONÇALVES, 2014).

A investigação foi organizada em três etapas distintas: planejamento; implementação da UD; e análise/discussão dos dados. O período de planejamento das aulas não foi fácil nem tampouco rápido. Caracterizou-se por momentos de muito estudo por parte da professora-pesquisadora, além de discussões de textos, pesquisa e reunião para escolhas de materiais da UD, a saber: pesquisas de vídeos, filmes, textos; realização de leituras; discussão; confecção de atividades e jogos; e a elaboração das aulas para que a intervenção pudesse acontecer. Durante o planejamento, vários encontros de estudos ocorreram entre professora-pesquisadora e orientador da pesquisa.

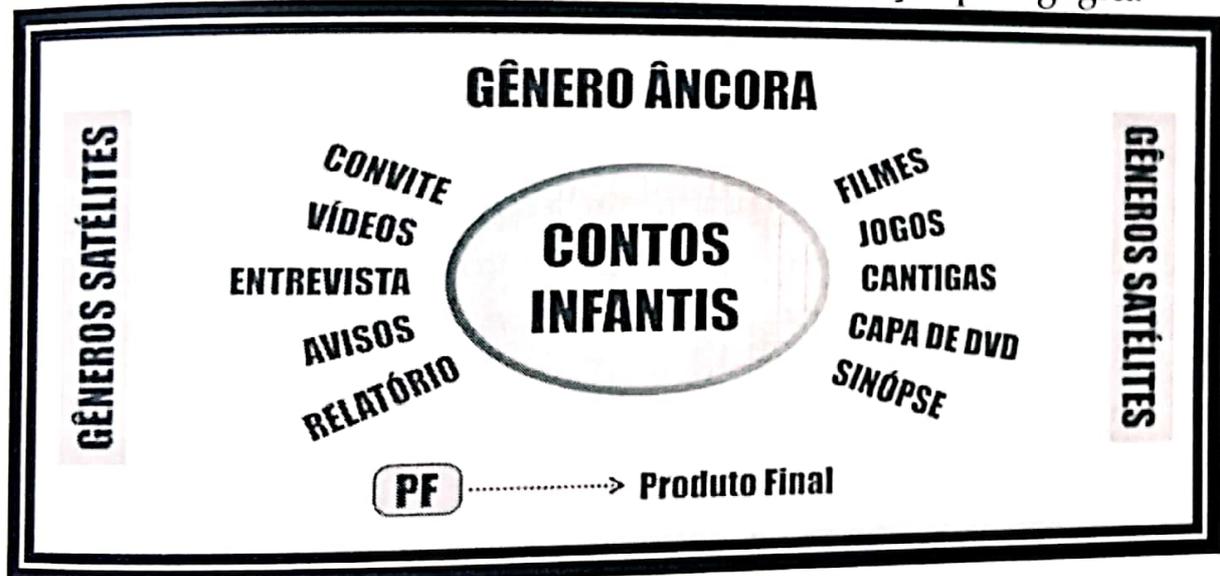
Algumas atividades produzidas sofreram readequações conforme a implementação da UD, que, inicialmente, foi planejada para três meses, correspondendo a um total de 23 aulas, mas, na prática, esse tempo foi estendido contabilizando um total de 29 aulas. A intervenção durou três meses consecutivos. As etapas da pesquisa são descritas na seção seguinte.

3. Etapas da intervenção pedagógica

Em consonância com a teoria que fundamentou a investigação e as necessidades de aprendizagens dos alunos-colaboradores, a professora-pesquisadora elaborou e implementou uma UD composta por práticas escolares de linguagem voltadas para o letramento mediado por diferentes gêneros textuais selecionados, sendo o conto infantil o gênero principal, denominado *âncora*, conforme nomenclatura proposta por Silva (2015). Os contos infantis foram

lidos e textos do mesmo gênero foram produzidos como produto final pelos alunos. Estes contos foram responsáveis pelo desencadeamento de práticas funcionais de leitura e escrita. Conforme Silva (2015), o gênero *âncora* representa o principal gênero escolhido como objeto de ensino na UD, não no sentido de ser melhor ou mais importante que os demais. Na intervenção focalizada, eles iniciam as atividades pedagógicas e demandam, a partir de seu estudo, o diálogo com outros gêneros que estiveram numa constante interação, conforme podemos observar na Figura 1.

Figura 1 - Gêneros trabalhados na Intervenção pedagógica



Fonte: Monteiro (2015, p. 79)

Os gêneros *âncoras* demandam a mobilização de outros denominados de *satélites*, necessários pelas funções que exercem no planejamento escolar. Para a intervenção realizada, foram acionados vários saberes dos alunos em relação aos conhecimentos internalizados sobre os gêneros em questão, oportunizando situações em que vivenciaram diversas práticas de leitura e de escrita em contextos reais de uso da língua.

A UD oportuniza aos alunos diferentes práticas de leitura, escrita e análise linguística a partir do trabalho contextualizado com alguns textos pertencentes a gêneros distintos, sejam eles *âncoras* ou *satélites*. Nesse sentido, utilizamos a seguinte concepção de UD descrita por Silva (2015, p. 1044):

uma sequência de atividades didáticas organizadas a partir da articulação das diferentes práticas escolares de linguagens, em função do trabalho escolar com um número de gêneros selecionados como objetos de ensino, o que também pressupõe o uso do gênero como *locus* de contextualização para o estudo da língua(gem). A unidade didática funciona como um suporte onde o professor pode organizar as atividades de ensino em função da elaboração de um produto final coletivo, o qual pode ser um gênero textual produzido pelos alunos. Ou seja, as atividades didáticas configuradoras das práticas escolares de linguagens são desenvolvidas como etapas da produção do produto final.

Trabalhar com a UD permitiu desenvolver o trabalho com a língua portuguesa sem ficar presa a uma única forma de interação social. A partir dos gêneros selecionados, foi proporcionado um maior desdobramento do estudo da língua materna e suas práticas sociais mediadas pela escrita, a exemplo da produção e do uso de entrevistas e avisos envolvendo a comunidade fora dos limites físicos escolares.

Para ampliar o trabalho com o ensino da língua em sala de aula, utilizamos algumas contribuições originárias dos estudos da LSF, como o Ciclo de Ensino/Aprendizagem (cf. GOUVEIA, 2014) ou Circuito Curricular Mediado por Gêneros – CCMG (cf. CALLAGHAN, KNAPPAND e NOBLE, 2014[1993]; SILVA, 2015). Essas ferramentas possibilitam desenvolver ações pedagógicas a partir de formas interacionais culturalmente estabilizadas conhecidas como gêneros textuais.

Dessa forma, consideramos a relevância da LSF, pois se caracteriza como uma teoria gramatical que se distancia da abordagem prescritiva ou normativa das línguas. Disponibiliza categorias analíticas que nos permitem descrever ou compreender as funções e, conseqüentemente, os efeitos de sentidos produzidos por formas linguísticas responsáveis pelos textos materializadores de gêneros. Nos termos de Eggins (2004, p. 1-2), a LSF “é progressivamente reconhecida como uma abordagem descritiva e interpretativa bastante útil para visualizar a língua como uma

estratégia, recurso para produzir sentido". No cenário acadêmico brasileiro, Bárbara e Macêdo (2009, p. 90) afirmam:

A LSF é caracterizada como uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem; seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade. Caracteriza-se também como uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações. Procura desvendar como, onde, porque e para que o homem usa a língua, bem como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz.

A proposta pedagógica do CCMG apresenta uma estrutura circular composta por três etapas denominadas *modelagem*, *negociação conjunta do texto* e *construção do texto de forma independente*. Conforme conhecimentos compartilhados pelos discentes, a sequência de realização dessas etapas pode se diversificar. Esta proposta não é determinada por passos fixos a serem seguidos e executados, mas permite voltar a qualquer momento se assim precisar e passar o tempo necessário em cada etapa para que os alunos avancem na aprendizagem.

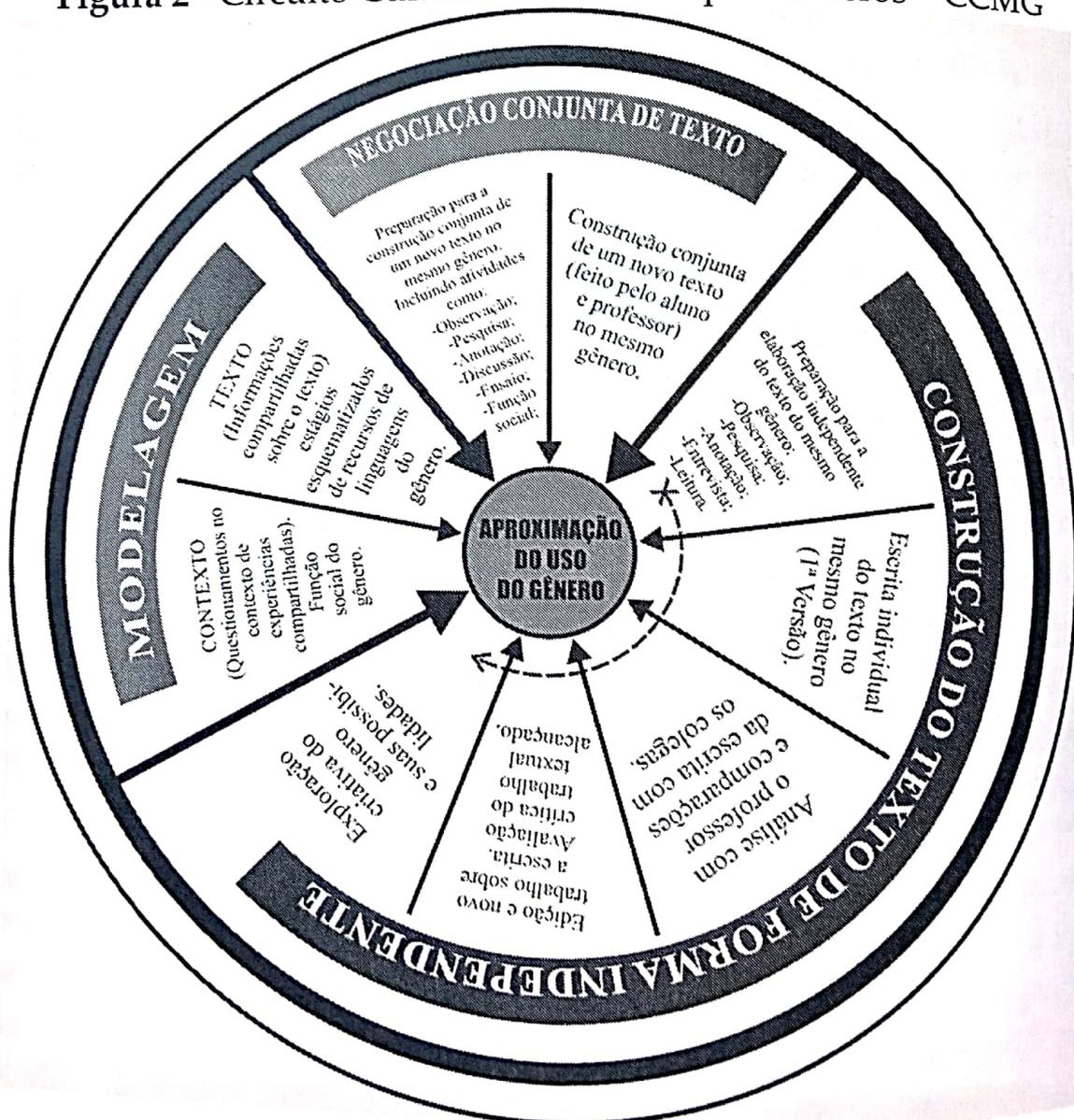
O CCMG visa desenvolver um trabalho com a linguagem a partir do estudo de diferentes gêneros textuais, obedecendo algumas etapas para garantir aos alunos a aproximação ou familiarização com usos dos gêneros, buscando ampliar a compreensão dos aprendizes no tocante a práticas de letramento num processo envolvendo leitura, produção e análise linguística do texto.

O ciclo curricular tenta envolver os alunos em uma consciência dos fins sociais, estrutura de texto e recursos de linguagem em uma variedade de tipos de texto identificados ou gêneros. Paralelamente os insights sobre o desenvolvimento precoce de línguas, o ciclo envolve as fases de modelagem, negociação conjunta e construção independente. A justificativa para essa pedagogia se baseia em estudos de interações de linguagem entre pais e filhos, que mostram que, em vez de a aquisição da

linguagem ser um “processo natural” por osmose, é realmente altamente intervencionista (CALLAGHAN; KNAPP; NOBLE, 1993, p. 1).

Podemos observar na Figura 2 como se organiza cada uma das três etapas do CCMG e como estão distribuídas para o estudo dos gêneros, da língua e linguagem de forma contextualizada. Essa ferramenta norteou a intervenção focalizada, onde o texto foi estudado, associando-o aos contextos de cultura e de situação, sendo o primeiro trabalho realizado com a Modelagem.

Figura 2 - Circuito Curricular Mediado por Gêneros – CCMG



Fonte: Silva (2015, p. 1047)

a) Modelagem

A *modelagem* se subdivide em *contexto* e *texto*. O aluno precisa compreender que o gênero é produzido em um contexto social caracterizado de acordo com os fins a que serve, em uma situação específica, e de acordo com as relações sociais decorrentes da interação. Para iniciar o trabalho com a modelagem (contexto) na UD, foi realizado um levantamento de conhecimentos prévios na turma a fim de saber se os aprendizes gostavam de ler e se tinham a prática de leitura em casa ou na escola. A finalidade era realizar um levantamento de conhecimentos prévios além de apresentá-los algumas situações onde ocorriam práticas de leitura e escrita no cotidiano.

Assim, os alunos foram convidados a assistir a dois vídeos de entrevista com o escritor Ziraldo, conforme ilustrado no Exemplo 1. No primeiro vídeo, o escritor foi entrevistado por crianças. No segundo vídeo, foi entrevistado pela apresentadora de TV, Cláudia Tenório.

Exemplo 1- Excerto da UD – Planejamento da aula com vídeos

Modelagem (contexto)

Objetivo:

Familiarizar os alunos com diferentes práticas sociais envolvendo a leitura.

Vídeo 1: Recontando: Jornalismo na medida das crianças (2:11)



Fonte: < https://www.youtube.com/watch?v=a_o2Ju80qjI > Em 27/09/2018

Vídeo 2: Vida melhor com Cláudia Tenório (7:05)



Fonte: < <https://www.youtube.com/watch?v=wbuMLgOKGO0> > Em 27/09/

O momento foi oportuno para saber os conhecimentos iniciais dos alunos sobre o escritor Ziraldo e as obras produzidas por ele. Inicialmente, foi perceptível que boa parte dos aprendizes desconhecia muita coisa sobre Ziraldo, não sabia quem ele era, a profissão, nem se ele era escritor. Também foi importante para os alunos perceberem e se conscientizarem de que ler e escrever são ações que não ocorrem somente na escola, mas em outros espaços sociais e com outras pessoas. Na ocasião da implementação da atividade, havia dois contextos de situação acontecendo: a entrevista com Ziraldo (vídeo 1 e vídeo 2) e a aula com alunos-colaboradores e professora-pesquisadora.

Reportando-nos ao contexto de situação *aula*, podemos dizer que, naquele momento, havia a necessidade dos alunos saberem quem era Ziraldo. Essa era talvez a informação mais importante. Quem era aquele homem? O que ele fazia? Os alunos precisavam acionar seus conhecimentos de mundo para averiguar se nas relações com a família ou, mesmo na escola, já tinham visto aquele rosto, se já leram ou assistiram alguma obra do escritor, se conheciam alguns dos seus personagens para poder trazer esses conhecimentos para a discussão. Essas informações remetiam ao contexto de cultura e ao conhecimento literário dos alunos.

Inicialmente, percebemos que essas informações eram desconhecidas por eles. No entanto, conforme foi transcorrendo o vídeo e a entrevista, as ideias ficaram mais claras para os alunos e eles puderam saber de quem se tratava. Os alunos não conheciam Ziraldo, não sabiam que ele havia criado o personagem *O menino maluquinho* e, muito menos, que, na ocasião, o autor estava completando 80 anos. Mas, quando passaram a ampliar esse contexto de cultura, eles conseguiram saber mais sobre o escritor naquele contexto situacional imediato registrado em vídeo.

Durante a aula, foi possível ver a interação entre os alunos com os vídeos e as imagens. Foi relevante a apresentação da entrevista com Ziraldo, pois, nas palavras do escritor, ficou demarcada a sua intenção com a escrita. Ele escreve textos para um público determinado: “eu escrevo para um leitor inteligente , daí eu não

chamo ninguém de burro.... a criança vai ter condições de entender as histórias se não for hoje, vai ser amanhã, mas vai entender”.

As discussões instauradas, em aula, serviram para conscientizar os alunos sobre as práticas de escrita na sociedade, os papéis dos sujeitos, no caso, contextualizar a ação dos escritores de livros e suas intencionalidades com base num determinado contexto. No Exemplo 2, reproduzimos um excerto da interação instaurada em sala de aula⁵.

Exemplo 2 - Transcrição da aula sobre os vídeos com Ziraldo

PP: Olha só, então vocês me falaram o que que tá acontecendo no vídeo. Qual foi a mensa::gem que o (+) que o (+) que a pessoa (+) o criador do menino maluquinho falou? Qual foi a mensagem que ele disse?

M: que estudar é bom.

PP: Que estudar é im (+) portante

Alunos: [importante].

PP: Mas o que era mais importante do que estudar?

Alunos: mas le::r... ler é mais importante do que estudar.

J: ler é mais, é mais melhor do que estudar.

PP: Exatamente.

Dentro da *Modelagem*, além do trabalho com o contexto de cultura, que envolve a linguagem em seu cotidiano, onde surgem os gêneros e suas intencionalidades, existe também o trabalho com o texto, o qual os aprendizes são instigados a refletir sobre a composição dos gêneros, perceber quais são os elementos linguísticos que o caracterizam, um trabalho de fato com a tecitura da materialidade linguística.

Na fase da *modelagem do texto*, a finalidade social, a estrutura do texto, a linguagem e as características do gênero são investigadas. Nesta etapa, ocorreu o trabalho específico com as práticas de leitura, assim como de análise linguística. Conforme afirma Halliday (1989, p. 47), “a relação entre texto e contexto é uma relação dialética: o texto

⁵ Nas transcrições das interações em aula, utilizamos *PP* para identificar a professora-pesquisadora e as letras iniciais dos nomes dos alunos para identificá-los. Quando mais de um aluno fala simultaneamente, utilizamos a identificação *Alunos*.

cria o contexto tanto quanto o contexto cria o texto e o sentido emerge a partir da fricção entre os dois". Assim, texto e contexto são instâncias distintas, no entanto, relacionam-se e findam sendo relações interdependentes.

Durante o trabalho com a modelagem, tanto conhecimentos voltados à leitura como à análise linguística foram acionados. Após discussão oral, os alunos foram agrupados em duplas para responderem a uma atividade de leitura sobre os vídeos apresentados. Os questionamentos foram feitos para que pudéssemos perceber se a turma identificaria que os vídeos estavam tratando de uma entrevista. No Exemplo 3, ilustramos uma amostra das respostas dos alunos para a primeira atividade.

Exemplo 3 - Modelagem

I. De acordo com o que observou nos vídeos responda:

	Video 1	Video 2
Quem aparece no ...	ZICARDO E CRIANÇAS	AMULHER E O ZICARDO
O que está acontecendo no...	AS CRIANÇAS ESTÃO ENTREVISTADO	AMULHER ESTÁ ENTREVISTANDO

Fonte: Monteiro (2015, p. 112)

Concluída a atividade de leitura, junto aos aprendizes, a professora-pesquisadora trabalhou a funcionalidade ou o propósito social do gênero entrevista. A intenção era levá-los a perceber algumas situações possíveis que demonstrassem elementos fundamentais para realização de uma entrevista. Os alunos foram informados previamente sobre a visita à biblioteca municipal. Trata-se de um espaço com um grande acervo de livros, local em que as pessoas, normalmente, dirigem-se para ler, escrever ou pesquisar

sobre um determinado assunto, ou seja, um ambiente onde há situações de uso da leitura e da escrita.

Para tanto, os alunos precisavam se preparar para organizar um roteiro de perguntas a serem realizadas no dia da visita, pois teriam que entrevistar a pessoa responsável pela biblioteca pública. Assim, os alunos foram organizados em cinco grupos para elaborarem o roteiro de entrevista. Esse momento se caracterizou pela etapa de *negociação conjunta do texto*.

b) Negociação conjunta do texto

Na *negociação conjunta do texto*, os alunos (normalmente em grupo ou com toda a turma) começam a escrever textos pertencente a algum gênero. Trata-se de um período de preparação com a estreita orientação da professora, que fornece condições para os aprendizes se apropriarem das características do gênero, no caso exemplificado, a entrevista.

Considerando que os alunos se encontravam em processo de alfabetização, nem todos escreviam convencionalmente. A atividade foi encaminhada para ser realizada em grupos compostos por alunos com níveis aproximados de escrita e também considerando as afinidades entre eles. Assim, foi favorecida a troca de experiências entre os participantes. No Exemplo 4, ilustramos o planejamento para elaboração do roteiro de entrevista.

Exemplo 4 - Excerto da UD – Planejamento da aula para elaboração do roteiro

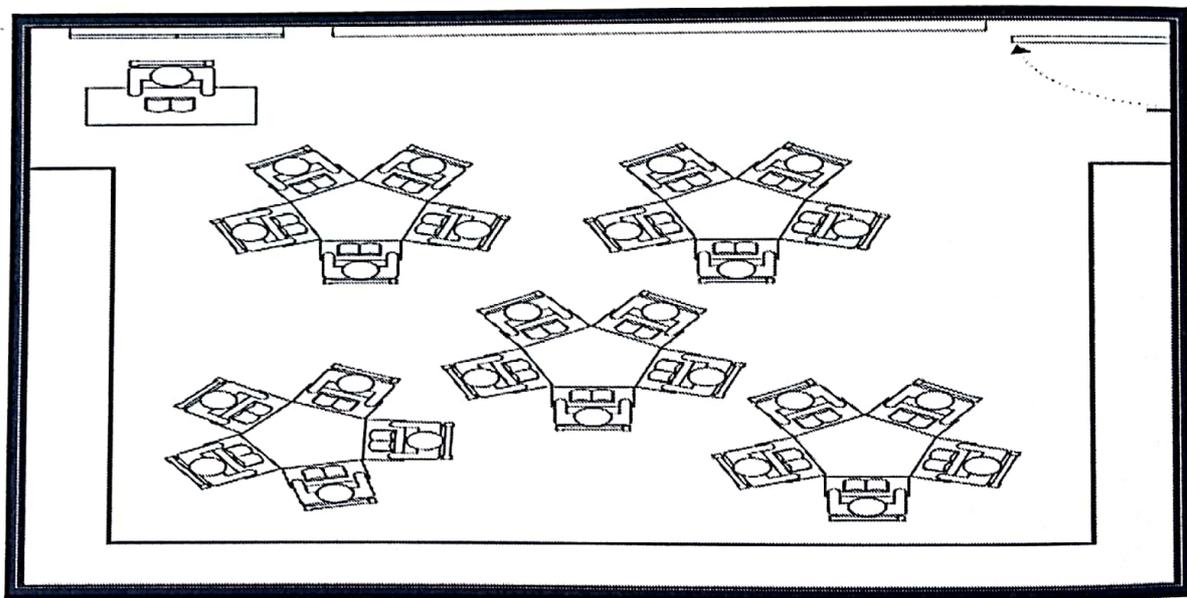
- Informar à turma que irá fazer uma visita a biblioteca municipal da cidade;
- Explicar que para a visita deverão realizar uma entrevista e, para isso, terão que elaborar previamente um roteiro com perguntas;
- Organizar a turma em cinco grupos, para juntos elaborarem um roteiro de perguntas para serem dirigidas à pessoa responsável pela biblioteca municipal;
- Explicar que, depois das perguntas elaboradas, cada grupo apresentará suas produções para aprovação ou não em plenária na sala;

- Solicitar que cada grupo tenha um relator para apresentar as perguntas elaboradas.

Fonte: Monteiro (2015, p. 138)

Os grupos contaram com a mediação da professora-pesquisadora e da professora-colaboradora, para fomentar os questionamentos e intervir de forma mais pontual. Durante a atividade, as professoras passaram entre os grupos, fazendo as devidas intervenções, no sentido de contribuir para que os alunos pudessem elaborar as perguntas com clareza. Na Figura 3, ilustramos a organização da sala de aula para a realização da atividade. Essa descentralização da figura da professora também aconteceu em outros momentos.

Figura 3 - Construção conjunta de roteiro de entrevista



Fonte: Monteiro (2015, p.138)

Inicialmente, os alunos apresentaram muita dificuldade para entender o que deveriam perguntar. Nesse momento, as professoras passaram entre os grupos e fizeram as devidas intervenções para esclarecimento da atividade. O momento da elaboração das perguntas não foi fácil, pois, pelo simples fato de estarem em grupos, os alunos já se sentiam muito a vontade para brincar e se dispersar com facilidade, dificultando assim a realização e conclusão da

atividade. Como consequência desse comportamento, o tempo previsto para a realização da atividade não foi suficiente e, então, a atividade continuou na aula seguinte. Os alunos retomaram seus trabalhos e assim concluíram a atividade

O comportamento dos alunos diante da atividade em grupo demonstrou a pouca familiaridade com esta estratégia de estudo, justificando a dispersão inicial. Apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos, podemos dizer que o momento em que estiveram reunidos foi de fundamental importância, pois eles trocaram ideias e utilizaram a escrita com uma finalidade social clara: elaborar perguntas para entrevistar a pessoa responsável pela biblioteca.

As perguntas elaboradas tinham propósitos definidos. Os alunos perceberam o quanto que precisavam conhecer e saber sobre a utilização da biblioteca. As perguntas seriam dirigidas a um destinatário real, a pessoa responsável pela biblioteca pública municipal no dia da visita. Assim, os grupos elaboraram as seguintes perguntas reproduzidas no Exemplo 5.

Exemplo 5 - Perguntas preliminares para roteiro de entrevista	
<p><i>Grupo 1</i> Como você se sente trabalhando na biblioteca?</p>	<p><i>Grupo 3</i> O que você faz na biblioteca? Como você evita o barulho? Como você ajuda as pessoas?</p>
<p><i>Grupo 2</i> Você gosta daqui? Por quê? Quanto tempo você trabalha aqui? Aqui frequentam muitas pessoas? Como você se chama? Quantas pessoas trabalham aqui? Qual é o nome da biblioteca? Quanto tempo você fica na biblioteca?</p>	<p><i>Grupo 4</i> Você tem muito barulho aqui?</p>
	<p><i>Grupo 5</i> Como é o trabalho numa biblioteca? A biblioteca ajuda as pessoas a ler? É difícil trabalhar em uma biblioteca? Todo dia vem muitas pessoas na biblioteca? Você gosta de trabalhar na biblioteca?</p>

Fonte: Monteiro (2015, p. 140)

Alguns grupos conseguiram produzir um número maior de perguntas em relação ao solicitado, enquanto outros produziram apenas uma pergunta. Depois de terem concluído a tarefa, um relator de cada grupo leu as perguntas elaboradas e a professora-pesquisadora foi registrando no quadro. Somente depois do registro no quadro, foi realizada coletivamente uma análise de alguns aspectos discursivos das perguntas: foram observadas escolhas léxico-gramaticais mais adequadas ao gênero entrevista. A estratégia pedagógica proporcionou uma reflexão sobre a escrita. Os alunos puderam dar sentido à escrita: escrever as perguntas com uma finalidade social presente, realização de uma entrevista.

O momento foi oportuno para a identificação de perguntas que estavam repetidas ou poderiam ser melhoradas, além da organização sequencial em que as perguntas deveriam ser apresentadas. Foi instaurada uma reflexão sobre o uso do sinal de pontuação. A maioria dos grupos não utilizou a pontuação adequada. Em outros termos, cada instante da aula foi muito significativo porque se tematizou a relevância e a funcionalidade do ponto de interrogação, sem a ênfase característica da classificação de frases e de questões gramaticais desassociadas do contexto de uso da língua.

A aula foi muito trabalhosa, difícil, porém compensatória, a professora-pesquisadora promoveu interações sobre o estudo da língua com alunos dos anos iniciais. As ações mobilizadas na aula serviram para subsidiar um momento de grande expectativa: a visita à biblioteca e a realização da entrevista com o responsável pelo referido espaço público. No dia e horário planejados, os alunos foram levados à biblioteca municipal. Após ouvirem várias histórias contadas, dirigiram-se ao responsável pela biblioteca para utilizarem as perguntas elaboradas previamente. Foi um momento marcante para os alunos, os olhos deles brilhavam com tudo que estava ao alcance: a diversidade de livros; a mobília; o ambiente que havia sido preparado para recebê-los, as histórias que foram compartilhadas. Um aluno chegou até a professora-pesquisadora e falou: “tia isso aqui é um sonho!”.

Outra aula a destacar corresponde à construção conjunta do gênero *satélite* aviso aos pais, com o propósito de informá-los da saída dos alunos da escola para a biblioteca municipal. De um modo geral, as escolas têm desenvolvido relevantes projetos de leitura e escrita, no entanto, poderiam aproveitar mais os momentos em que informam aos pais sobre as ações ou atividades dos projetos. Os avisos são confeccionados na própria secretaria da escola e são entregues aos alunos para que compartilhem com os pais ou responsáveis.

Levando em consideração que o enfoque da intervenção realizada eram as práticas sociais de leitura e escrita, consideramos relevante convidar os alunos a elaborarem com a professora-pesquisadora o aviso a ser enviado aos pais. No Exemplo 6, reproduzimos um excerto da UD planejada que ilustra a atividade escrita.

Exemplo 6- Excerto da UD – Planejamento da construção conjunta do aviso

- Elaborar com a turma um aviso aos pais informando detalhes sobre a visita à biblioteca municipal na data definida;
- Apresentar com projetor e explicar para os alunos alguns avisos que a escola costuma enviar aos pais ou responsáveis para informar sobre atividades ou eventos que fazem parte do calendário escolar;
- Solicitar aos alunos que observem e tentem identificar as palavras que normalmente estão presentes na composição desses textos a fim de facilitar a construção da escrita colaborativa do aviso. Os elementos linguísticos característicos do gênero são nome da escola, nome *aviso* centralizado, *avisamos aos senhores pais, agradece a direção;*
 - Produzir colaborativamente um aviso aos pais ou responsáveis.

Fonte: Monteiro (2015, p. 143)

A construção conjunta é o momento que a professora, atuando como escriba da turma, elabora as informações mais adequadas para a escrita do texto em foco. As contribuições dos alunos foram evidentes, mesmo sem o efetivo domínio do sistema de escrita. Eles foram capazes de produzir textos escritos a partir da oralidade.

Para atingir os objetivos da aula, não só foram apresenados com projetor alguns modelos de avisos produzidos pela própria secretaria da escola, mas também os alunos foram levados a observar algumas marcas linguísticas presentes nos textos do referido gênero, a exemplo da palavra *aviso* no centro da página, do uso do verbo *avisamos* no início do corpo do texto, da construção *aos senhores pais*, concluindo com verbo *agradecemos*, seguido da construção *a direção*.

Essas marcas linguísticas fazem parte do sistema da TRANSITIVIDADE no campo da LSF, responsável pela organização das orações no texto, contribuindo para expressar os sentidos, como dizer *o quê, a quem e em que* circunstâncias os fatos acontecem. A teoria aponta que, para alcançar determinado sentido, fazemos nossas escolhas léxico-gramaticais conforme contextos imediato e cultural (cf. EGGINS, 2004; HALLIDAY, 1989).

As marcas linguísticas características dos avisos foram retratadas no momento da aula e bem compreendidas pela turma. A professora-pesquisadora não precisou explicitar nomenclaturas gramaticais, mas conduziu a interação de forma que os alunos puderam compreender as escolhas linguísticas. Prova dessa compreensão foi no momento de redigir o aviso. Durante a *construção conjunta do texto*, a turma participou de forma satisfatória, mencionando as marcas linguísticas identificadas previamente com auxílio do projetor a partir dos avisos expedidos pela escola, atendendo ao propósito comunicativo do gênero.

No Exemplo 7, reproduzimos a transcrição de um excerto da interação na aula de LP, ilustrando algumas contribuições dadas pelos alunos para a construção conjunta do gênero *satélite aviso*.

Exemplo 7 - Transcrição da aula sobre a construção conjunta do gênero *satélite aviso*

((Utilizando um projetor eletrônico, foi projetado no quadro alguns exemplares de avisos que a escola havia expedido aos pais ou responsáveis)).

PP: Esse aviso fala sobre a reunião e sobre o que mais?

M: Que não vai ter aula e sobre o Tiradentes

PP: Por que, é o quê?

Alunos: Semana sa:::nta

PP: É feri (+) [ado]

Alunos: Feriado

PP: E ai o aviso termina com o quê?

Alunos: A direção

PP: O que é que quer dizer a direção? Quem escreveu este aviso? Quem enviou o aviso?

Alunos: A professora.

((outro exemplo de aviso que a escola dirigiu aos pais e apresentado a turma))

PP: Bom, está enviando a quem?

J: Aos senhores pais

PP: Não está escrito ai (+) aos senhores pais, mas a gente já percebe que o aviso está indo para o:::s pa:is. Aqui tá falando de quê J?

J: Da reunião

PP: Da reunião. Muito bem! Agora vamos para o terceiro aviso. Vamos lá?

((pesquisadora apresenta e lê o terceiro aviso junto com a turma))

PP: Senhores pais ou responsáveis a semana de avaliações acontecerá entre os dias quinze (+) ((depois dessa passagem a aluna W continuou a leitura sozinha)) a dezenove e nove

PP: [Do nove]

W: Pedimos a colobo (+) colo (+) colaboração de um real para ajudar no cus (+) no cus:::teio da impressão da prova.

PP: Agradece quem?

Alunos: A direção

PP: O que quer dizer isso, a direção? Quem enviou este aviso?

J: Que a direção agradece.

PP: Quem enviou este aviso?

Alunos: A direção

PP: Enviou este aviso pra quem?

Alunos: Pros pais.

PP: Para os pa:::is. Muito bem! Então a maioria dos avisos que vocês viram ai eles começam com que palavra?

M: Senhores pais,

Y: A direção,

MI: Avisamos

PP: Avisamos! Avisamos aqui sempre está sempre sendo dirigido a quem?

Alunos: as crianças [aos pais]

PP: Então ago::ra (+) eu gostaria (+++) que vocês fossem me falan::do (+) as palavri::nhas (+) que eu vou escrever aqui. Nós vamos redigir um aviso aos pais falando (+) do quê? Do quê? O que que vai acontecer amanhã?

Alunos: Biblioteca [nós vamos pra biblioteca]

PP: Nós iremos a (+) para a biblioteca. Então nós precisamos avisar aos pais que amanhã vocês precisam estar aqui de uniforme.

I: Eu falei pro meu pai e pra minha mãe que eu ia pra biblioteca com sapato e coisa...

L: Eu não tenho (+) uni unifo:rme.

((aluno faz um comentário sobre não ter uniforme e isso rende uma longa fala))

/.../

PP: Então com que palavra nós vamos começar este aviso? Com que palavra?

Alunos: Avisa:mos!

PP: Vamos lá, vocês vão me dizendo e eu vou escrevendo.

Alunos: Avisamos aos senhores

PP: Hã?

Alunos: Aos senhores pais e [ou]

PP: ou o quê?

Alunos: responsáveis.

PP: Responsáveis. Tá lindo!

Alunos: Que (+) amanhã

PP: Perfeito! Amanhã é que dia do mês?

J: O::nze!

PP: Onze zero nove de dois mil e quatorze (+) o que mais que vai acontecer?

J: Que que vamos à biblioteca.

PP: Avisamos aos senhores pais e (+) ou responsáveis (+) que (+) amanhã dia (+) onze do nove de [dois mil e quatorze] os (+) alunos

W: Da escola XX

J: Do terceiro ano B

PP: A-lu-nos do ter-cei-ro a-no B. É B é?

MI: É D de dado

Alunos: É B, é B.

I: É B de bola ((segundo a fala da professora-colaboradora)).
H: É B olha lá. ((aponta para um cartaz com a lista de nomes fixado na parede))
PP: Os alunos do terceiro ano B irão visitar a biblioteca.
Alunos: Municipal
PP: mu-ni-ci-pal
Alunos: Da Velha Marabá
PP: da Ve-lha Ma-ra-bá. Para tanto, o que vai acontecer, o que vocês precisam?
M: O uniforme
M: E não trazer bolsa
PP: Para ta::nto, não
M: Precisa
PP: Pre-ci-sa- rão tra-zer ma-te-ri-a::l o quê?
Alunos: escolar
PP escolar. Perfeito! Posso (+) vamos ler
((Professora-pesquisadora lê o texto produzido junto com a turma))
PP: Agora nós precisamos informar aos pais que horas vocês precisarão estar aqui. Que horas serão?
M: Sete horas
PP: No horário da aula.
((Professora-pesquisadora lê novamente o aviso e acrescenta da escola XX logo após o termo alunos do 3º ano B)).

Considerando o planejamento da aula e as contribuições que os alunos deram durante a construção conjunta do aviso, percebemos o quanto foi positivo ter familiarizado os mesmos com textos expedidos pela escola, em datas passadas, para que pudessem refletir e se conscientizar sobre os elementos linguísticos característicos do gênero. Após a interação oral para produção escrita, o aviso reproduzido no Exemplo 8 foi produzido.

Exemplo 8 - Aviso produzido coletivamente

E.M.E.F. PROFESSORA XX

Aviso

Avisamos aos senhores pais e/ou responsáveis que amanhã 11/09/2014 os alunos do 3º ano "B" da escola XX irão visitar a Biblioteca Municipal na

Velha Marabá, para tanto não precisarão trazer material escolar. Os alunos terão que estar na escola pontualmente às 7h30min.

A DIREÇÃO

Fonte: Monteiro (2015, p. 147)

Os alunos conseguiram reconhecer as marcas linguísticas e logo quando foram desafiados a contribuírem para a construção conjunta, não sentiram dificuldades porque algumas condições essenciais para a escrita do mesmo gênero textual lhes foram asseguradas antecipadamente. As condições que foram garantidas contribuíram para que houvesse maior participação da turma durante a elaboração textual e proporcionaram mais confiança aos alunos no momento de sugerirem as palavras. Podemos, assim, afirmar que as condições garantidas foram acionadas e contempladas dentro da etapa da *modelagem* e que foi pré-requisito para o trabalho na etapa seguinte, *construção conjunta do texto*, que possibilitou muitas aprendizagens e o alcance dos objetivos para a atividade.

c) Construção do texto de forma independente

A terceira e última etapa do CCMG se desdobra em alguns momentos: desde a preparação através de elaboração, conferência, edição e avaliação textual, até a manipulação criativa do gênero e seus possíveis usos. Nesta etapa, também é importante a professora desenvolver atividades que deem continuidade à ampliação do campo de conhecimento e do repertório linguístico dos alunos.

A metodologia do CCMG permite construir uma série de textos em conjunto, antes de iniciar a *construção do texto de forma independente*. Possibilita que os alunos retornem à etapa de *modelagem* em intervalos frequentes, ou que trabalhem em pequenos grupos construindo conjuntamente os textos antes de escreverem sozinhos. Na etapa de *construção conjunta do texto*, a professora-pesquisadora se esforçou para que os alunos se apropriassem de habilidades e condições para produzir de forma autônoma os próprios textos. No Exemplo 9, reproduzimos um excerto que ilustra a construção conjunta preliminar à produção textual independente.

Exemplo 9 - Excerto da UD – Planejamento da aula com gênero satélite cantiga

Gênero satélite: Cantiga Pela estrada afora

Objetivos:

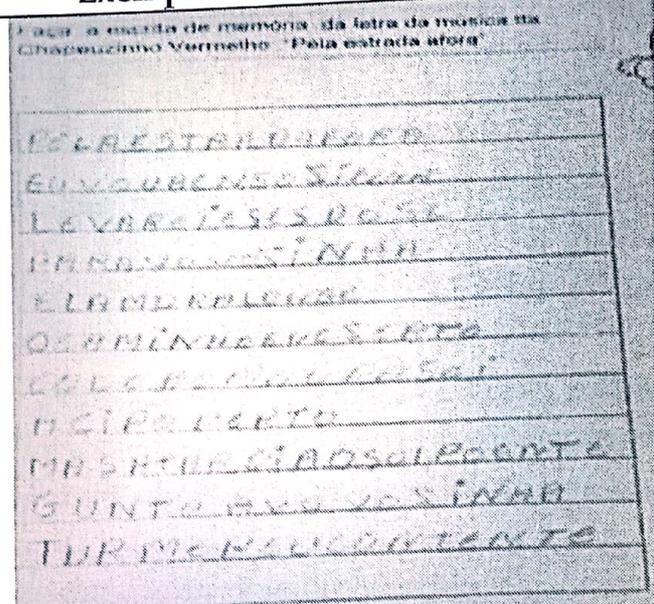
- Desencadear a compreensão textual dos alunos a partir do gênero trabalhado, utilizando estratégias sociocognitivas;
- Promover práticas sociais de leitura e escrita a partir do gênero cantiga;
- Completar o texto lacunado a partir da memorização da música;
- Grafar palavras fazendo o ajuste do oral ao escrito;
- Solicitar a escrita de memória da letra da música “Pela estrada afora”;
- Falar e exemplificar que a cantiga assim como os contos também sofreu modificações, por se tratar de textos orais que foram sendo contados e desencadeando assim novas versões.

Fonte: Monteiro (2015, p. 89)

Um dos primeiros momentos da solicitação da produção textual de forma independente foi o da escrita de memória da cantiga *Pela estrada afora*, texto que faz referência ao conto *Chapeuzinho Vermelho*, bastante explorado durante o estudo dos alunos. A cantiga foi apresentada previamente, posta em cartaz na sala, para que os alunos cantassem e memorizassem a letra. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, p. 119), “narrar histórias conhecidas ou relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, ainda que com ajuda” é uma habilidade a ser desenvolvida com as crianças no primeiro ciclo do EF I.

Durante a implementação da UD, os alunos foram desafiados a produzir textos com autonomia em três momentos: no primeiro e no segundo momento, eles produziram as escritas de memória das cantigas *Pela estrada afora* e *Os caçadores*; e, no último, realizaram a retextualização do conto *João e Maria*. No Exemplo 10, reproduzimos um exemplar da escrita de memória da cantiga “Pela estrada afora”.

Exemplo 10 - Escrita de memória da cantiga "Pela estrada afora"

 <p>PELA ESTRADA AFORA EU VOU BENSÓZINHA LEVAREI ESE DOSE PARA VOZINHA ELAMORALONGE OCAMINHO DE DESERTO EO LOBOMAUPASEI ACI PO PERTO MAS ATRDIA OSOLPOENTE GUNTO AVO VOZINHA TURMEREU CONTENTE</p>	<p>PELA ESTRA DA FORA EU VOU BENSÓZINHA LEVAREI ESE DOSE PARA VOZINHA ELAMORALONGE OCAMINHO DE DESERTO EO LOBOMAUPASEI ACI PO PERTO MAS ATRDIA OSOLPOENTE GUNTO AVO VOZINHA TURMEREU CONTENTE</p>
---	---

Fonte: Monteiro (2015, p. 90)

Embora tenha sido uma escrita de memória, textos assim evidenciam as dificuldades de escrita enfrentadas pelos aprendizes. Se observarmos mais detalhadamente a escrita do aluno, notamos que ele se encontra na hipótese alfabética, mesmo apresentando problemas ortográficos e de segmentação da construção gramatical. A produção do aluno revela algumas dificuldades na apropriação de mecanismos característicos do SEA. Propomos atividades de análise linguística para possibilitar que o aluno supere as demandas diagnosticadas.

Na etapa da *construção do texto de forma independente*, os alunos são desafiados a escreverem individualmente e, com mais autonomia, após a professora ter garantido o trabalho com as etapas anteriores do CCMG. De acordo com Marcuschi (2001, p. 48), "toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra". Diante da afirmação do autor, adotamos na investigação o termo *retextualização* para nos referirmos às escritas realizadas pelos alunos do conto João e Maria, tendo como referência o filme assistido por eles.

Na *construção do texto de forma independente*, também são trabalhadas as atividades de revisão e reescrita dos textos. Para esse trabalho de reflexão e análise dos elementos que precisam ser melhorados nos textos escritos pelos alunos, a professora escolhe a forma de condução do trabalho, podendo ser individualmente, em dupla, grupos ou conjuntamente com a turma. O ideal é que sempre comece trabalhando com toda a turma para, depois, solicitar trabalhar com pequenos grupos ou duplas e, por último, individualmente, pois dessa forma mais condições vão sendo garantidas para que os aprendizes tenham mais segurança e confiança na escrita de textos. Sobre o processo de revisão textual, Menegassi (2013, p.111) nos aponta que

revisão e reescrita são processos complementares, pois juntos auxiliam a melhor construção do texto. Por meio da revisão, o autor analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos, observando se suas escolhas colaboram para que seus objetivos sejam atingidos e, se julgar necessário, reescreve seu texto a fim de torná-lo mais claro.

Para esse momento de reflexão, retomada e análise do texto, foram adotados os termos *revisão* e *reescrita*. Este último termo, de acordo com Gonçalves (2013, p. 10), “por contemplar as atividades de mudança/reestruturação/adequação do texto provocadas por um outro sujeito que não o produtor do texto, passa a ser o termo mais adequado”. O autor aponta para o trabalho da professora, mediadora e provocadora de reflexões sobre os elementos linguísticos e discursivos a serem adicionados, substituídos, retirados ou ampliados no texto dos alunos. Essa ação faz toda a diferença para que os aprendizes ampliem seus conhecimentos sobre a escrita.

Para condução desse trabalho em sala de aula, é importante definir que aspecto focar na revisão e reescrita dos textos. Não é produtivo trabalhar com todas as questões a serem melhoradas no texto do aluno de uma única vez. O ideal é selecionar que aspectos (textuais, discursivos, ortográficos ou gramaticais) serão revistos em cada momento do trabalho sobre a materialidade linguística.

Durante as práticas de produção escrita, ao longo da UD, houve poucos momentos de trabalho de revisão e reescrita textual, tendo em vista que a maior parte das aulas de produção foi trabalhada dentro da etapa *construção conjunta do texto*. Com isso, não foi preciso essa reflexão pontual, uma vez que, ao produzir os textos, as reflexões emergiam simultaneamente. Ou seja, no trabalho de construção conjunta, os conhecimentos discursivos e textuais dos alunos são acionados e, ao mesmo tempo em que se escreve, faz-se uma reflexão sobre estes e outros aspectos linguísticos, cuidando para fazer as escolhas léxico-gramaticais mais adequadas para atender ao propósito social do gênero.

Assim, durante a implementação da UD, houve apenas dois momentos em que foram realizadas a revisão e a reescrita textual coletiva. Um ocorreu na aula de adequação do roteiro das perguntas para a entrevista, ocasião que demandou um trabalho de análise linguística: os alunos foram motivados a refletir sobre a sequência mais adequada para a organização das perguntas e sobre a função do ponto de interrogação.

O outro momento de revisão e reescrita ocorreu com uma das retextualizações realizadas pelos alunos, referente ao conto *João e Maria*. A análise linguística esteve presente mais uma vez, pois, nesse momento, foi preciso refletir sobre o sistema de escrita para fazer as devidas alterações na grafia de algumas palavras, na substituição de termos que melhor se adequassem à construção sintática das orações gramaticais. É importante mencionar que, ao longo da UD, a análise linguística esteve diluída tanto nos trabalhos voltados para a leitura quanto para a produção textual.

4. Considerações finais

Sabemos das dificuldades que os alunos da educação básica têm em relação às habilidades de ler e produzir textos coerentes e coesos. Ao passar do tempo, vivenciamos as mesmas discussões e os resultados continuam negativos. Contribuir para a melhoria do ensino requer tomada de atitudes políticas, orçamentárias e

pedagógicas por parte dos governos nas esferas federais, estaduais e municipais.

A intervenção pedagógica relatada neste capítulo nos apresentou resultados favoráveis para a ampliação dos saberes dos aprendizes inseridos no final do ciclo de alfabetização, mesmo que demonstrassem pouca ou quase nenhuma afinidade com a leitura. A partir da UD como ferramenta pedagógica articulada à proposta do CCMG, foi possível oportunizar aos alunos práticas de leitura e escrita em contextos sociais definidos. Esta dinâmica de trabalho fez toda a diferença nas aulas ministradas. Tornaram-se mais vivas, tudo isso porque foi garantido um tempo minucioso para a pesquisa, planejamento e reunião de materiais. A intervenção pedagógica foi determinante para o avanço da aprendizagem dos alunos, a ampliação dos saberes profissionais da professora-colaboradora, como também para a atuação da professora-pesquisadora, conforme explicitado com maiores detalhes em Monteiro (2015).

A realização da pesquisa-ação em aulas de LP em sala de alfabetização se caracterizou como um grande desafio. Por outro lado, foi compensatório perceber a produtividade das atividades implementadas, que são frutos do trabalho colaborativo entre representantes da universidade e da escola básica.

A professora-pesquisadora possuía conhecimentos sobre o ensino de LP oriundos da Licenciatura em Letras e também da própria experiência profissional, contudo, os saberes acumulados foram ampliados durante as aulas ministradas e o processo de orientação da pesquisa que objetivava responder: *Quais são as transformações provocadas nas aulas de alfabetização a partir de uma intervenção pedagógica orientada pelo CCMG?*

Durante a realização das aulas, muitas mudanças foram notadas com o desenvolvimento da pesquisa, a saber: (i) maior participação oral dos alunos durante as aulas. Eles ganharam mais confiança para expressar as próprias ideias; (ii) maior envolvimento dos alunos com as atividades propostas; e (iii) maior atenção no momento de ouvir as histórias compartilhadas. Os alunos pediram que a professora-

pesquisadora lesse mais de uma história por dia. Demonstraram mais familiaridade com a leitura.

As próprias produções finais dos alunos são exemplos dessas transformações que foram surgindo com o trabalho desenvolvido, que foi bem significativo para mobilizar saberes. Como transformações nas aulas, podemos apontar ainda a disposição das cadeiras na sala para melhor atender aos objetivos das atividades propostas. Visando promover momentos de maior interação entre os alunos, de forma coletiva, as cadeiras foram dispostas em semicírculo. Se uma atividade demandava um trabalho em grupos, as cadeiras eram reorganizadas de forma a favorecer o envolvimento e desempenho dos alunos.

Um dos pontos mais significativos no trabalho foi o acesso a uma maior diversidade de gêneros textuais. Essa ação, que foi acontecendo conforme a situação social ia demandando, tornou as aulas mais vivas e significativas, porque transpassou os muros da escola e fez uma grandiosa diferença para o enriquecimento social, cultural e linguístico dos alunos.

Para qualquer coisa que uma pessoa deseje realizar, faz-se necessário ter algumas condições mínimas garantidas. Para o aluno ampliar seu domínio sobre a escrita, é necessário que a escola garanta algumas situações didáticas para viabilizar o ensino. Assim também precisa ocorrer com a professora. Para que as aulas sejam produtivas, são necessárias efetivas condições de trabalho, sala com quantitativo adequado de alunos, tempo garantido para planejamento, equipe comprometida com o trabalho e infraestrutura de qualidade. A ausência dessas condições mínimas inviabiliza o processo educacional e subutiliza os investimentos em formação continuada, a exemplo da oferta de mestrados profissionais para professoras.

Desejamos que este capítulo possa oportunizar um diálogo favorável para a mobilização de novas pesquisas no espaço escolar, novas aprendizagens e novas estratégias pedagógicas para as profissionais da educação, em especial, as que atuam nos anos iniciais do EF I.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de mestrado concedida à primeira autora deste texto, durante o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS); ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade concedida ao segundo autor deste texto. As referidas bolsas contribuíram para a produção e divulgação da pesquisa compartilhada neste capítulo.

Referências

- BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de linguagem e sociedade*. Brasília: UNB, 2009, n.10, v.1, p.89-107.
- BEZERRA, S. O. X. *Letramentos orientados por um circuito curricular mediado por gêneros: práticas de escrita e de análise linguística em aulas de língua portuguesa*. Araguaína, 2015. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: Ensino fundamental I*. Brasília: SEE/MEC, 1997.
- CALLAGHAN, M.; KNAPP, P.; NOBLE, G. Genre in practice. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press, 1993. p. 180-189. Disponível em: [http:// newlearningonline.com/literacies/chapter-5/callaghan-knapp-and-noble-on-thegenre-curriculum-cycle-or-wheel](http://newlearningonline.com/literacies/chapter-5/callaghan-knapp-and-noble-on-thegenre-curriculum-cycle-or-wheel). Acesso em: 26 nov. 2014.
- CAVALCANTI, M. C. Applied Linguistics: Brazilian perspectives. *AILA Review*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004, v. 17, p. 23-30.

- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2ª ed. London: Continuum, 2004.
- GARCIA, V. B. B. R. **Transformações em aulas de leitura e de análise linguística: percursos de professoras**. Araguaína, 2015. 200f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins.
- GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 21-36.
- GOUVEIA, C. A. M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (Orgs.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas: Pontes, 2014, p. 203-231.
- HALLIDAY, M. Part A. In: Michael Halliday; Ruqaiya Hasan. **Language, context and text**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 3-49.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 1998.
- MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A.V.; BAZARIM, M.(Org.). **Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 105-131.
- MONTEIRO, K. C. S. **Proposta didática com alunos paraenses em processo de alfabetização a partir de um circuito curricular mediado por gêneros**. Araguaína, 2015. 219f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

- OLIVEIRA, L. L.; FIDÉLIS, Andréia C.; SILVA, W. R. Demandas de alfabetização em escritos de alunos do 7º ano. *Interletras*. Dourados: Unigran, v. 6, n. 24, p. 1-18, 2017.
- SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, v. 14, n. 4, p. 1023-1055, 2015.
- SILVA, W. R.; GONÇALVES, A. V. Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, A.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 53-79.
- SILVA, W. R. SILVA da C.; FONSECA, V. N. da S.; MELO, L. C. de.; BARBARA, L.; VIERA, M. M. C.; PEREIRA, B. G.; MENDES, A. S.; FARAH, B. F.; OLIVEIRA, E. J.; LIMA, M. D.; HERÊNIO, K.K. P.; NOGUEIRA, J. C. R. Linguística sistêmico-funcional na sala de aula. *Revista Raído*. v. 9, n. 18, p. 137-172, 2015.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.