



Universidade Federal do Tocantins
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras
Campus Universitário de Araguaína

AYLIZARA PINHEIRO DOS REIS

**LETRAMENTO CIENTÍFICO COMO PRÁTICA INOVADORA
NUMA ESCOLA PÚBLICA ARAGUAÍNENSE**

**ARAGUAÍNA-TO
2016**

AYLIZARA PINHEIRO DOS REIS

**LETRAMENTO CIENTÍFICO COMO PRÁTICA INOVADORA
NUMA ESCOLA PÚBLICA ARAGUAINENSE**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito para a obtenção de título de Mestra, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

**ARAGUAÍNA-TO
2016**

Ficha Catalográfica

CIP- Catalogação na Publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

R375I Reis, Aylizara Pinheiro dos.
LETRAMENTO CIENTÍFICO COMO PRÁTICA INOVADORA
NUMA ESCOLA PÚBLICA ARAGUAINENSE. / Aylizara Pinheiro dos
Reis. – Araguaína, TO, 2016.
230 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e
Literatura, 2016.

Orientador: Wagner Rodrigues Silva

1. Letramento Científico. 2. Inovação. 3. Reescrita. 4. Circuito
Curricular Mediado por Gênero. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

AYLIZARA PINHEIRO DOS REIS

**LETRAMENTO CIENTÍFICO COMO PRÁTICA INOVADORA
NUMA ESCOLA PÚBLICA ARAGUAINENSE**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito para a obtenção de título de mestra, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

BANCA DE DEFESA
Araguaína (TO), 08 de agosto de 2016.



Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT)
Orientador



Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig (UFT)
Titular Externo



Prof. Dr. Clara Zeni Camargo Dornelles (UNIPAMPA)
Titular Externo

Prof. Dr. Eduardo José Cesari (UFT)
Suplente

A Deus, meus familiares, pelo apoio incondicional, e aos amigos, que sempre estiveram comigo nessa jornada.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado a oportunidade de cursar este mestrado com saúde e ter me fortalecido espiritualmente nos momentos em que pensei em desistir.

À minha família pelo apoio incondicional. Meus pais José Alves dos Reis e Luiza Pinheiro dos Reis por sonharem comigo a realização deste sonho. Aos meus irmãos, em especial, ao Alaécio Pinheiro dos Reis, pelo incentivo tanto financeiro quanto motivacional. Às minhas tias Hilcivânia Coelho Pinheiro e Rosivânia Coelho Pinheiro e tio Valderi Ferreira Nunes por me receberem nesta cidade e contribuírem com minha formação pessoal.

À minha eterna e querida avó Maria Pinheiro de Sousa (*in memoriam*), pela persistência em me trazer ao Tocantins para trilhar novos caminhos e pela minha criação.

Ao meu esposo, Erlan Pereira Lima, em especial, por participar comigo de cada etapa alcançada, alegrando-se nas vitórias e sofrendo a cada dificuldade. Obrigada por saber lidar com minhas fases e compreender minha ausência.

Aos amigos e colegas de trabalho que contribuíram durante a caminhada. Em especial à Diretora de Ensino Fundamental e amiga Marcélia Pereira de Sousa Leal, pelo encorajamento, ideias criativas e auxílio em relação à flexibilização do trabalho, meus sinceros agradecimentos.

À equipe da escola colaboradora, por contribuir com a realização desta pesquisa e auxiliar na concretização das ações planejadas e, especialmente, aos alunos do 5º ano C e professor regente da turma, por se disponibilizarem a participar da realização desse sonho.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, pela competência e dedicação à orientação, paciência e incentivo à escrita, mas, principalmente, pelas palavras que, em diversos momentos, fizeram-me acreditar no meu potencial e alavancar no processo.

À CAPES pelo incentivo financeiro que me permitiu investir no meu intelecto.

Às professoras Dr^a Clara Zeni Camargo Dornelles e Dr^a. Karylleila dos Santos Andrade pelas contribuições durante a qualificação de dissertação.

Aos professores Dr. Carlos Roberto Ludwig e Dr. Eduardo José Cezari por aceitarem fazer parte da banca de defesa.

A todos os professores e profissionais do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Obrigada!

A maior recompensa para o trabalho do homem não é o que ele ganha com isso,
mas o que ele se torna com isso.

John Ruskin.

RESUMO

Esta pesquisa investiga, por meio de uma pesquisa-ação, como atividades de letramento mediadas pelos gêneros conto e pôster científico possibilitam o letramento científico de professores atuantes na primeira fase do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Araguaína através de metodologias inovadoras. A pesquisa-ação ocorreu numa turma de 5º ano de uma escola periférica da cidade de Araguaína, onde há a ocorrência de grandes índices de alunos com dificuldades na escrita e professores desejosos de aquisição de conhecimentos relacionados ao trabalho com produção textual. Neste contexto, propusemos estratégias de intervenção pedagógica relacionadas ao trabalho desenvolvido em torno do texto, tendo como principal ferramenta uma unidade didática (UD) composta por atividades organizadas em torno da proposta pedagógica do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG). Com esta pesquisa, investigamos como uma UD, composta por atividades baseadas na proposta do CCMG contribuem com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística dos alunos envolvidos e possibilita, através do letramento científico, contribuir com a prática do professor envolvido. Para subsidiar nossa intervenção, fizemos um estudo sobre alfabetização e letramento, dando ênfase ao letramento científico, analisamos como é orientado o trabalho com a produção textual e a reescrita através de documentos oficiais nacionais e municipais e, por fim, analisamos detalhadamente a Unidade Didática proposta como meio de contribuir com o letramento científico através de propostas inovadoras. Os resultados nos apresentaram que é possível inovar as aulas de LP através de um ensino voltado para o conhecimento científico e tecnológico, a partir da investigação da língua, e que para isso, é preciso reconfigurar as propostas de ensino vigentes como forma de contribuir para uma educação voltada para a pesquisa como produção de conhecimento.

PALAVRAS- CHAVE: Letramento científico, reescrita, Circuito Curricular Mediado por Gênero, Inovação, Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This research investigates, through an action research, as literacy activities mediated by genres tale and scientific poster allow the scientific literacy of active teachers in the first phase of elementary schools of the Municipal Education in the city of Araguaína through innovative methodologies. The action research was performed in a group of the 5th year in a peripheral school in the city, where there is an occurrence of large rates of students with difficulties in writing and teachers willing to acquire knowledge related to working with text production. In this context, we proposed pedagogical intervention strategies related to the developed work around the text, in which the main tool is a teaching unit (TU) consisted of activities organized around the pedagogical proposal of the Curricular Circuit Mediated by Genre (CCMG). With this research, we investigated how a TU, consisting of activities based on the proposal of CCMG contribute to the reading practices, text production and linguistic analysis of the students involved and enables, through the scientific literacy, contribute to the practice of the teacher involved. To support our intervention, we did a study on literacy, emphasizing the scientific literacy, we analyze how text production is oriented and the rewriting of through national and municipal official documents and, finally, we thoroughly analyzed the Teaching Unit proposed as a way of contributing to the scientific literacy through innovative proposals. The results have shown that it is possible to innovate the Portuguese Language classes through a teaching focusing on scientific and technological knowledge, from the study of the language, and for this, it is necessary to reconfigure the educational proposals in effect as a way to contribute to an education focused on research and knowledge production.

KEY WORDS: Scientific Literacy, Rewriting, Curriculum Circuit Mediated by Genre, Innovation, Elementary School I.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo Básico de Pesquisa-ação	36
Figura 2: Planta Baixa da Escola Municipal Francisco Bueno de Freiras	52
Figura 3: Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG)	115
Figura 4: Gêneros na Unidade Didática	118
Figura 5: Modelagem (Contexto)	119
Figura 6: Vídeo 1- Jornal do Quintal: Realidade X Ficção	120
Figura 7: Vídeo 2 - A menina que odiava livros	120
Figura 8: Modelagem texto	129
Figura 9: Negociação Conjunta de Texto	138
Figura 10: Construção do Texto de Forma Independente	140
Figura 11: Vídeo 1	204
Figura 12: Vídeo 2	205
Figura 13: Modelagem Contexto II.....	207
Figura 14: Texto 1.....	218
Figura 15: Texto 2.....	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trecho de autobiografia	41
Quadro 2: Trecho de autobiografia II	47
Quadro 3: Excerto de entrevista com o Professor-Participante	56
Quadro 4: Trecho de fala (Professor-participante).....	58
Quadro 5: Excerto de aula (professor-colaborador).....	59
Quadro 6: Letra de música	60
Quadro 7: Excerto de conversa com professor-participante	61
Quadro 8: Conteúdos e Habilidades do RPA - Eixo: Produção textual	103
Quadro 9: Orientações para Produção de Textos	105
Quadro 10: Orientações para Produção de Textos II	106
Quadro 11: Orientações Pedagógicas para Leitura e Produção Textual	107
Quadro 12: Avaliando minha produção	108
Quadro 13: Ficha de verificação – produção de textos	109
Quadro 14: Orientações Para Produção de Textos	110
Quadro 15: Modelagem Contexto	120
Quadro16: Excertos transcritos – Aula 1	122
Quadro 17: Aula 1 (fragmento 2)	123
Quadro 18: Modelagem (Contexto 1)	125
Quadro 19: Modelagem (Contexto) 2	127
Quadro 20: Modelagem Texto	129
Quadro 21: Modelagem (Texto) 1	132
Quadro 22: Modelagem (Texto) 2	135
Quadro 23: Construção Independente de Texto	141
Quadro 24: Produção do aluno de forma independente	142

Quadro 25: Critérios para correção de conto	144
Quadro 26: Lista de Correção do Conto “Amizade sem Fim”	145
Quadro 27: Produção realizada por um aluno	147
Quadro 28: Transcrição de interação no momento da reescrita	148
Quadro 29: Transcrição de interação no momento da reescrita II	150
Quadro 30: Transcrição de interação no momento da reescrita III.....	152
Quadro 31: Texto reescrito	154
Quadro 32: Modelagem Contexto- Pôster Científico	156
Quadro 33: Interação na etapa modelagem (Pôster científico)	158
Quadro 34: Modelagem de Texto.....	161
Quadro 35: Transcrição de interação na etapa modelagem texto	163
Quadro 36: Interação de reescrita – seção metodológica.....	163
Quadro 37: Modelagem Texto – Pôster Científico	165
Quadro 38: Construção Conjunta de Texto	167
Quadro 39: Trecho de relato da pesquisadora	168
Quadro 40: Negociação Conjunta do Texto – Pôster Científico	170
Quadro 41: Negociação Conjunta do Texto – Pôster Científico (Produto final)	172
Quadro 42: Produção Grupo 1	174
Quadro 43: Transcrição de interação	176
Quadro 44: Produção Grupo 2	178
Quadro 45: Produção Grupo 3	180
Quadro 46: Critérios para Correção de Pôster Científico.....	182
Quadro 47: Adedonha de substantivo	185
Quadro 48: Bingo de dificuldades ortográficas	186
Quadro 49: Estudo sobre Adjetivo	187

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Cronograma de atividades realizadas durante a intervenção	41
Tabela 2: Convenções para transcrição.....	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Usos dos dias letivos	42
----------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCMG	Circuito Curricular Mediado por Gênero
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Científico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MD	Material Didático
OLP	Olimpíadas de Língua Portuguesa
OP	Orientações Pedagógicas para Leitura e Produção Textual
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Produto Final
PI	Produto Intermediário
PL	Projeto de Letramento
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
RD	Recurso Didático
RPA	Referencial Pedagógico de Araguaína
SD	Sequência Didática
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UD	Unidade Didática
UE	Unidade Escolar
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	27
CAPÍTULO 1	
CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	33
1.1. PESQUISA-AÇÃO: UMA ABORDAGEM INDISCIPLINAR	34
1.2. INSTRUMENTOS MEDIADORES DA PRÁTICA DO PROFESSOR	37
1.3. CARACTERIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	40
1.4. GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	41
1.5. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E PARTICIPANTES DA PESQUISA	50
CAPÍTULO 2	
GÊNEROS COMO INSTRUMENTOS MEDIADORES	65
2.1. PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	65
2.2. GÊNERO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA REESCRITA	72
2.3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO	84
CAPÍTULO 3	
PROPOSTA DE REESCRITA EM DOCUMENTOS OFICIAIS	92
3.1. REESCRITA EM DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS	92
3.2. (RE)ESCRITA EM DOCUMENTOS OFICIAIS MUNICIPAIS.....	101
3.2.1 REFERENCIAL PEDAGÓGICO DE ARAGUAÍNA	101
3.2.2 DOCUMENTOS NORTEADORES DA (RE)ESCRITA.....	104

CAPÍTULO 4

CONSTRUINDO SABERES ENTRE PROFESSOR E PESQUISADORA	113
4.1. CCMG NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO.....	113
4.2. RECONSTITUIÇÃO DAS ETAPAS DA UD.....	119
4.3. PRODUÇÃO DE PÔSTER CIENTÍFICO.....	155
4.4. ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICE 1.....	199
APÊNDICE 2.....	223
ANEXO 1	227
ANEXO 2	228
ANEXO 3	229

INTRODUÇÃO

Escrever sempre foi minha paixão. A prática se iniciara no chão e nas paredes da minha casa, numa cidade localizada no interior do sul do Maranhão; depois, em quadros-negros utilizados no quintal de casa para 'brincar de ser professora'.

Lembro-me de que esse foi meu primeiro projeto de infância, afinal, meu maior prazer era ser professora em uma 'Escolinha' que eu mesma criara. Não poderia ser diferente, quando se vem de uma família em que grande parte dos membros é professor.

Cercada por livros de anos anteriores e sobras de 'tarefinhas' de escolas em que minhas tias lecionavam, assim vivi grande parte da minha infância em meio a esse cenário, organizado para minha brincadeira favorita. Aos poucos, minha mãe foi percebendo que precisava investir na minha escola e o primeiro 'financiamento' foi um quadro-negro 'de verdade'. Além disso, em alguns momentos, minha tia me convocava como sua ajudante em aulas particulares que ela ministrava na casa da minha avó.

Recordo-me de que nessa idade eu sequer imaginava que seria professora, embora meus atos me denunciassem, muito menos que hoje estaria finalizando minha dissertação de mestrado profissional. Toda essa lembrança me leva a refletir que, antes mesmo de escolher a minha profissão, ela mesma já havia me escolhido.

Com o passar dos anos, minhas aulas 'de brincadeira' passaram a ter um objetivo real: obter lucro. Como excelente aluna que fui, passei a ministrar aulas particulares para os meus colegas de sala de aula. Isso ocorria com mais frequência nos dias de avaliação da escola. Com essa prática, comecei a perceber que, além de ganhar dinheiro, eu ainda estudava para as minhas avaliações. Assim eu fazia: enquanto ensinava para um grupo de colegas, outro grupo se distribuía realizando minhas tarefas domésticas, pois, quando minha mãe chegasse, tudo precisaria estar pronto.

Assim vivi até os meus doze anos de idade, quando meu irmão mais velho (e segundo pai) decidiu incentivar e patrocinar meus estudos. Nessa época, mudei-me para o Tocantins a fim de 'ser alguém na vida', como diziam meus pais. Para meu 'velho', qualquer profissão que desse dinheiro seria bem-vinda, por isso, pensava-se

que eu seria médica, advogada de grande renome, engenheira, qualquer profissão que excluísse a possibilidade de atuar no magistério.

Chegando ao Tocantins, tive a oportunidade de estudar em uma excelente escola particular e com professores bem qualificados. Apaixonei-me por História, Geografia e, até mesmo, por Matemática, graças aos grandes mestres que tivera; cada um, em seu tempo, conquistou-me. Todos foram inesquecíveis e fundamentais para meu desenvolvimento nos estudos, porém, os de Língua Portuguesa conseguiram me cativar ao ponto de influenciarem a minha escolha por me tornar professora da mesma área em que eles atuavam. Houve quem se destacou no ensino da gramática, os que me fizeram gostar, por algum tempo, da literatura e, ainda, professores que me incentivaram a investir na escrita. Todos, de alguma forma, contribuíram para que eu me visse como professora de língua materna.

Ainda no Ensino Médio, aos dezesseis anos de idade, iniciei na docência, contratada por uma escola paroquial. A princípio, não tinha clareza dos imensos desafios que envolviam o ensino, só tinha em mente um grande desejo: o de ser uma excelente professora. Nessa escola, pude dar os primeiros passos na educação. Como professora de Educação Infantil, adquiri habilidades, conhecimentos pedagógicos e metodológicos que me fizeram crescer na minha profissão.

A partir do contato com os 'pequeninhos', fui percebendo que, apesar das lutas diárias (que eu sequer imaginava que seriam tantas), era muito gratificante ver alunos de três, quatro anos de idade, aprendendo as primeiras letrinhas, os primeiros contornos, descobrindo a escrita e se apaixonando pelas descobertas feitas ao longo dos dias. Tudo isso me fascinava e me levava a investigar, dia após dia, como se dava a aquisição da escrita, afinal eu era uma simples adolescente diante do grande desafio de 'alfabetizar', assumindo aqui o conceito de Soares (2002)¹.

No ano seguinte, fui aprovada para o curso de Licenciatura em Letras e, como já estava na universidade, passei a atuar na mesma escola como professora de Língua Inglesa. Anos depois, iniciei meu trabalho em turmas de 6º ao 9º ano em escolas particulares, dessa vez, como professora de Língua Portuguesa. Nessa última atuação, inquietava-me o processo de formação do aluno escritor, dúvidas

¹ Para Soares (2002, p. 40), "alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever".

surgiam ao longo das aulas de produção de texto que eu preparava e, assim, a paixão pelas letras e, especificamente, pela escrita, levou-me ao interesse por questões voltadas à prática de produção de textos.

O início dessa paixão ocorreu, mais especificamente, no último ano da graduação, quando comecei a ver retornos nos textos que eu produzia. Até então, eu não conhecia minhas fragilidades e potencialidades relacionadas ao texto escrito. Fui me descobrindo com aptidões para a escrita. À medida que o professor fazia seus comentários em meus textos, eu me sentia desafiada a melhorar, a não cometer os mesmos erros. Fui adquirindo prazer pela escrita.

E foi exatamente nesse momento que fui levada à reflexão, e muitos questionamentos me fizeram repensar sobre minha prática, dentre eles: de que maneira minhas aulas estariam contribuindo para a formação dos meus alunos? Até que ponto as correções realizadas por mim possibilitariam mudanças nas próximas escritas? Como gerar nesses aprendizes a mesma expectativa e o mesmo prazer que eu sentia ao receber meus textos corrigidos? A partir de então, passei a ler e pesquisar sobre aulas de produção textual com mais afinco. Fiz de minha sala de aula um perfeito laboratório e, conseqüentemente, meus alunos foram ‘cobaias’ de muitos projetos que desenvolvi nessa época.

Alguns anos depois, em decorrência de minha aprovação em concurso público municipal, estive afastada da regência de sala de aula e exerci por três anos a função de supervisora pedagógica, trabalhando na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Concomitante a essa aprovação, fui convocada pelo Governo do Estado do Tocantins a assumir o cargo de professora da educação básica, em virtude de também ter sido aprovada em seleção de concurso. Dessa forma, passei a trabalhar sessenta horas semanais, em um período como docente e nos demais como supervisora pedagógica.

Minha função na SEMED tinha como objetivo principal (dentre tantas atribuições que o cargo exigia) supervisionar e orientar o trabalho pedagógico de gestores, coordenadores e professores da primeira fase do Ensino Fundamental, de modo a contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem, por meio da proposição de estratégias que favorecessem o trabalho desses profissionais junto aos alunos e articulado à comunidade escolar. Desse modo, tive a oportunidade de estudar bastante, pesquisar abordagens e métodos, propor sugestões. Tudo o que eu propunha para as escolas municipais, eu testava na rede estadual. Foi um período

enriquecedor que contribuiu significativamente para a realização de excelentes projetos pedagógicos que nos renderam ótimos resultados.

A supervisão escolar, ao contrário do restrito espaço que vivenciei como professora, permitiu-me verificar inúmeros fatores que contribuem direta e indiretamente para o fracasso escolar; alguns de ordem administrativa, organizacional, outros de caráter pedagógico, político ou social, realidade que só pude perceber após estar do ‘outro lado’². O fato é que muitas questões ainda me intrigavam: Como justificar a grande dificuldade para escrever demonstrada por um grande número de crianças? Por que tantos professores sentem tanta dificuldade em ensinar seus alunos a ler e a escrever? Essas foram algumas das questões iniciais que justificaram a minha escolha por investigar a prática de produção de texto escrito em escolas da educação básica.

Com o passar do tempo, fui percebendo que, em meio à grande dificuldade que alunos encontravam para escrever, residia ali também um maciço número de professores com dificuldades de ‘ensinar’ a escrever. A partir daí, minhas inquietações aumentaram e muitas interrogações foram surgindo em torno do texto, da escrita e da prática de mediação, avaliação e devolução desse texto ao aluno.

Nesse contexto, fui compreendendo que o trabalho de orientação da escrita era algo reduzido ao contexto escolar. Esse, na maioria das vezes, era realizado com a mera intenção de ensinar a escrita correta de algumas palavras ou para cumprir uma exigência da escola. Assim, a escrita torna-se um objeto longe da realidade do aluno, uma língua sem fins sociais.

A partir dessa percepção, notei a necessidade de investigar meios que pudessem subsidiar o trabalho de professores de Língua Portuguesa na realização de atividades condutoras do aluno a práticas de letramento em que o texto seja pensado em seus processos de produção, circulação e consumo, ou seja, como instrumentos mediadores de interação social, e não como conteúdos em si.

Nessa perspectiva, optei por realizar intervenção em turmas de 5º ano de uma escola municipal da periferia de Araguaína, segunda maior cidade no Estado do

² Estando na supervisão escolar, visualizei um conjunto de fatores que interferem diretamente na aprendizagem do aluno, como: infrequência docente e discente (justificada e não justificada), ausência de acompanhamento familiar, problemas no gerenciamento escolar e nível de qualificação dos professores (só para citar alguns). A supervisão me proporcionou uma visão ampliada do sistema de ensino, devido o contato com diferentes tipos de escolas e suas realidades, enquanto que o exercício da gestão de sala de aula me permitiu observar apenas um contexto: o dos alunos acompanhados por mim.

Tocantins. A escolha desse público surgiu devido à verificação de um grande número de aprendizes saindo da primeira fase do Ensino Fundamental sem saber escrever e chegando ao sexto ano com grandes dificuldades relacionadas à produção de texto.

As palavras de Clarice Lispector³ demonstram bem a posição que ocupo nessa pesquisa, quando dizem que:

Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e - por ser um campo virgem - está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade. (LISPECTOR, 1999, p. 461)

Assim, coloco-me nessa investigação como aprendiz, como sujeito que, ao pesquisar, também se descobre. E, nessa tentativa, pretendo responder algumas questões que atravessam o ensino de Língua Portuguesa, partindo da observação das aulas do professor - participante⁴ até a execução de estratégias centradas na parceria entre o regente da sala de aula e a pesquisadora como mediadores das aulas de produção textual, trazendo contribuições relevantes para os principais envolvidos (professor, aluno e pesquisadora), de modo que sejam atingidos positivamente por meio dessa interação na construção de saberes docentes.

Justifico esta pesquisa por verificar na Rede Municipal de Ensino grandes dificuldades em relação ao trabalho com produção de texto e reescrita na sala de aula. Noto que essa complexidade se dá, em muitos casos, pelo fato de muitos professores não possuírem preparo específico para o ensino da (re)escrita (não que esse seja o único motivo). Além de não terem formação em Letras, sabemos que, na academia, é deficitário o ensino de metodologias sobre a prática de produção textual nas escolas.

Outro fator que justifica minha pesquisa é a necessidade de integrar os conteúdos de áreas do conhecimento distintas, ou seja, interligar disciplinas através do que se conhece como interdisciplinaridade. Essa proposta, apesar de ter surgido no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692/71 e ter se disseminado com a nova LDB Nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais,

³O trecho de Clarice Lispector foi retirado do livro "A produção de textos na escola: *uma trajetória da palavra*", de Antônio Gil Neto. Edições Loyola. 4ª ed. São Paulo, 1996.

ainda é algo que assusta muitos professores pelo caráter inovador⁵ que traz ao modo de ensinar. Isso significa que trabalhar numa perspectiva interdisciplinar é abrir mão de um modelo de ensino fragmentado, que fez parte de uma geração de profissionais que atua nas escolas brasileiras, e assumir um ensino integral, sem repartições, que garanta a formação de um sujeito crítico-reflexivo.

O mais novo documento norteador da educação brasileira, ainda em construção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também busca a integração das disciplinas, visto que a aprendizagem ocorre de maneira integral e não fragmentada como ocorria na tradição escolar. No entanto, ainda há resistência em grande parte das escolas municipais de Araguaína (levantamento realizado pela SEMED – Araguaína) em realizar um ensino interdisciplinar, em virtude do apego às práticas tradicionais de utilização do livro didático, de cumprimento dos conteúdos relacionados por bimestre no Referencial Pedagógico de Araguaína (RPA) e por não visualizarem a possibilidade de integração de conteúdos por temas.

O Referencial Pedagógico de Araguaína, aqui identificado como RPA, é um documento elaborado por técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) das mais diversas áreas do conhecimento em conjunto com a equipe pedagógica das escolas municipais. Serve para nortear o trabalho de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental (regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA)), modalidades atendidas pela educação municipal de Araguaína.

Há bem pouco tempo, o RPA era visto como um documento que deveria ser seguido à risca, ou seja, os conteúdos contidos em cada mês/bimestre deveriam ser obedecidos rigorosamente pelos professores. Com a chegada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁶, que trouxe um ensino estruturado por eixos e uma formação baseada no planejamento por Sequências Didáticas (SD), (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), viu-se a necessidade de ampliar para as demais turmas (4º e 5º anos) a exigência de alteração nas aulas, partindo de um ensino tradicional para um ensino *inovador*, com a utilização das SD. Nesse sentido,

⁵ Trabalhamos aqui com a concepção de inovação apresentada por Signorini (2007, p. 9). Para a autora, o termo adquire a compreensão de um “deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais”.

⁶ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma política governamental que possui o compromisso formal (assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios) de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (Adaptado do portal do MEC: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

com a utilização das SD, o professor passa a ter “autonomia”⁷ diante do que vai ensinar aos alunos.

Para explicitar as Sequências didáticas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) as definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Dessa forma, as SD se tornam importantes por auxiliarem os alunos a se apropriarem de um gênero textual até então desconhecido, favorecendo assim a utilização desse gênero, oral ou escrito, em variadas situações comunicativas, pois as “sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Toda essa alteração tem gerado bastante polêmica em relação à aceitação dos docentes, além da grande dificuldade em lidar com essa “liberdade”, pois os professores estão acostumados a seguir o livro didático e o Referencial Pedagógico à risca. Esse é outro motivo de se tentar pôr em prática um conjunto de atividades voltadas para o trabalho com gêneros, seja através de SD, Projetos de Letramento (PL) ou de um Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG).

De acordo com Kleiman (2000, p. 238), o Projeto de letramento se configura como:

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Aí se concentra a principal importância dos Projetos de Letramento: o uso da escrita para fins sociais. Além disso, parte do interesse do aluno, o que por si só já se configura como algo positivo, pois os conhecimentos e as práticas abordadas ganham significado para os envolvidos. Dessa forma, professores passam a ocupar o papel de *agentes de letramento* (KLEIMAN, 2005) e não simples transmissores de conhecimento e os alunos ganham mobilidade social.

⁷ As sequências didáticas possibilitam que o professor tenha certo grau de autonomia, pois, embora não possa alterar o currículo, permite que o mesmo selecione os conteúdos a serem ensinados, tomando por base os objetivos que pretende alcançar.

Nesse sentido, embora os Projetos de Letramento e as Sequências Didáticas sejam propostas que vão ao encontro do que almejamos em termos de um trabalho inovador e apesar de já existirem várias pesquisas que apresentam os ganhos dessas abordagens, opto pelo Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG), (CALLAGHAN; KNAPP; NOBLE, 1993; SILVA, 2015), por acreditar que seja capaz de interligar as áreas do conhecimento e possa facilitar o trabalho do professor em termos de metodologias e resultados com o ensino da produção de texto, devido a suas etapas de construção do conhecimento (modelagem, negociação conjunta e produção independente).

A respeito do Circuito Curricular mediado por Gênero (CCMG), utilizo a definição de Pereira (2015, p. 178-179), quando diz que:

consiste em um mapeamento de sugestões metodológicas que visam uma pedagogia da escrita do gênero textual/discursivo capaz de conduzir ao aluno a um estágio avançado de leitura e escrita de textos. Trata-se de uma medida desenvolvida pela Escola de Sidney, na Austrália, buscando compartilhar experiências de ensino e de aprendizagem entre professores, alunos e linguistas. (Cf. GOUVEIA, 2014; SILVA, 2014).

Para o autor, a metodologia do CCMG favorece “o desenvolvimento das potencialidades linguísticas, por intermédio do uso de textos diversos, algo ainda muito inovador e desafiador para o contexto de ensino brasileiro” Pereira (2015, p. 173). Pelo caráter inovador e desafiador que Pereira (2015) adverte, tenho clareza de que, assim como as SD, o CCMG poderá gerar resistência por parte de muitos professores, visto que sua utilização demanda estudo, conhecimento da língua e visualização dos aspectos que se relacionam a partir da temática selecionada.

Aliado ao desejo de investigar o trabalho realizado por professores do Ensino Fundamental I em torno da escrita e contribuir através da utilização de uma proposta inovadora que favorecesse a formação desse docente e fosse capaz de “conduzir o aluno a um estágio avançado de leitura e escrita de textos”, optei por trabalhar dentro da perspectiva do letramento científico, visto que este termo resume a ideia da realização de:

investigações científicas acerca dos usos da escrita, bem como dos impactos provocados por essa tecnologia na vida das pessoas em diferentes situações sociais. Nas escolas, a título de ilustração, esses estudos contribuem para familiarizar os alunos com diversificadas situações interativas do cotidiano, mediadas pela tecnologia da escrita. Um desafio é não restringir o preparo dos alunos para as práticas de escrita características da própria escola, como a resolução de exercícios didáticos

ou o exemplar desempenho nas avaliações institucionais. (SILVA, 2016, p.5)

Dessa forma, desejamos o que nas palavras de Eliot (1898) seria uma Educação Científica:

O principal objetivo da educação, hoje em dia, é dar ao aluno o poder de fazer uma variedade infinita de coisas que, sem educação, ele não podia fazer. Uma educação que não produz no aluno o poder de aplicar a teoria, ou colocar aquisições em prática e de, pessoalmente, utilizar de produtivos fins suas faculdades disciplinadas, é uma educação que perdeu o seu objetivo principal. (Eliot, 1898, p. 323 - 324, tradução nossa)

Nesse sentido, através desta pesquisa, espero alcançar resultados positivos em relação aos objetivos elaborados⁸.

Objetivo Geral

- Inovar o trabalho com produção textual escrita e reescrita na escola a partir da mediação do professor e do trabalho com os gêneros *Conto* e *Pôster Científico*, contribuindo para o letramento docente e, conseqüentemente, o letramento científico dos alunos envolvidos.

Por meio dessa pesquisa, utilizamos o gênero *Conto*, presente no Referencial Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Araguaína, e desenvolvemos atividades em torno desse gênero com foco na investigação científica, culminando num momento de apresentação das pesquisas realizadas através de exposição de *Pôsteres Científicos* elaborados pelos alunos. Para isso, utilizando-nos de uma abordagem inovadora, de modo a influenciar a prática pedagógica do professor da turma participante com as contribuições que apresentamos por meio desta pesquisa. Assim, objetivamos pela proposta do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CALLAGHAN; KNAPP; NOBLE, 1993; SILVA, 2015), ressignificar o trabalho com produção textual escrita e com a reescrita, tendo como foco o letramento científico de alunos e a formação docente.

A respeito do termo reescrita, assumimos aqui os conceitos adotados por Fiad (2009, p. 9), de que a reescrita “refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as

⁸ Assumo, a partir deste momento, a primeira pessoa do plural por reconhecer a participação significativa do meu orientador na construção desta pesquisa, desde a idealização do projeto até a reescrita das últimas linhas.

sequências recuperáveis visando um texto terminal” e o de Gonçalves (2009, p. 21) quando nos diz que “a reescrita é parte integrante da atividade escrita”. Ou seja, através desse processo, reescreve-se o mesmo texto, muda-se o seu interior para que se chegue à última versão; é uma prática que contribui para que os alunos aprendam a escrever, leva-os a atravessar diferentes momentos até chegarem ao ponto ideal que se almeja para o texto.

Objetivos Específicos

1. Apresentar alternativas do trabalho com os gêneros *Conto* e *Pôster Científico*, com contribuição da reescrita⁹, de modo a possibilitar práticas de letramento científico dos envolvidos no processo (professores, alunos e pesquisadores);

Percebemos, em nossa prática profissional diária, que o texto em sala de aula tem se restringido unicamente ao ensino da gramática. Textos assinalados pelo professor, apontando as principais falhas ortográficas cometidas pelos alunos, é a prática mais habitual adotada em sala de aula por quem orienta a produção. A correção desses equívocos é a única orientação dada por muitos professores.

Essa prática ocorre, em muitos casos, porque o professor passa pela formação inicial na licenciatura sem obter orientação adequada sobre como proceder diante do texto do aluno e, por não saber que estratégia utilizar, acaba se apossando de práticas utilizadas pela tradição escolar. Além disso, os docentes que atuam na primeira fase do ensino fundamental são, em sua maioria, pedagogos que não tiveram um preparo específico para o trabalho com produção textual escrita.

Diante desse panorama, desejamos contribuir com o trabalho docente através da aplicação de estratégias que possibilitem ao professor-participante em conjunto com a pesquisadora, sendo mediadores do processo de produção textual, levar seus alunos ao ponto de reconhecerem, em seus próprios textos, as principais falhas existentes. Dessa forma, os envolvidos serão levados a produzirem conhecimento por meio da utilização de uma série de atividades desenvolvidas em torno dos

⁹ O conceito de reescrita aqui adotado refere-se às mudanças realizadas no interior de um texto, possibilitando a escrita desse mesmo texto, porém com melhoramentos. Já a refacção, que será citada posteriormente, é entendida como uma “alteração automotivada feita pelo escritor em seu próprio texto” (GONÇALVES; BAZARIM, 2013, p. 10). Dessa forma, entendemos que, na reescrita, é o professor ou outrem que aponta o que precisa ser melhorado, enquanto na refacção, o próprio aluno consegue perceber as falhas existentes em seu texto.

gêneros *Conto* e *Pôster Científico*, que nos farão percorrer contexto, leitura e análise linguística, até chegarmos à produção textual dos gêneros acima citados. Nesse sentido, pretendemos que o professor atue de forma efetiva diante dos textos dos alunos, realizando apontamentos que possibilitem aquele que escreve a produção de sentido e não apenas o cumprimento de uma tarefa escolar. Isso só será possível através das trocas entre professor e aluno diante do texto produzido. Dessa forma, trabalhando com o *Pôster Científico*, esperamos que alunos e professor-participante, bem como a pesquisadora envolvida, tenham contato com a linguagem científico-tecnológica, podendo, assim, pôr em prática os conhecimentos advindos do contato com textos dessa esfera¹⁰ de circulação.

2. Analisar os efeitos das estratégias didáticas utilizadas como instrumento para atividades de escrita e reescrita dos alunos a partir da realização de uma intervenção pedagógica orientada pela pesquisa-ação;

Pretendemos desenvolver, em sala de aula, atividades voltadas para os gêneros *Conto* e *Pôster Científico*, envolvendo contexto de produção, leitura e análise linguística desses gêneros, até que, por último, cheguemos à produção. Esta se dará em dois momentos (produção coletiva e produção individual) e contará com a participação efetiva do professor e da pesquisadora, que contribuirão como facilitadores desse processo desafiador. Sabemos quão complicado é para o aluno realizar a primeira escrita de um texto, por isso acreditamos que através do CCMG e suas etapas (modelagem contexto, modelagem texto, negociação conjunta do texto e construção do texto de forma independente) possamos contribuir para que o aluno alcance autonomia nas suas próximas produções.

Diante disso, utilizamo-nos de listas de controle como ferramentas metodológicas interacionais, pois “possibilita ao professor intervir no gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (res) significação para o texto do estudante” (GONÇALVEZ; BAZARIM, 2013, p. 24). Esse recurso além de possibilitar a interação entre aluno e professor, servirá para apontar as principais dificuldades

¹⁰ Segundo Bakhtin (2000), cada esfera social possui diversos textos de acordo com a atividade da comunicação humana. Desta forma, ao circularmos pelas várias esferas sociais da atividade humana, fazemos uso de inúmeros gêneros do discurso os quais atendem à prática social daqueles que estão nelas envolvidos como forma de legitimação das relações sociais.

dos alunos, o que norteará as próximas etapas do trabalho desenvolvido pelo professor.

3. Problematizar as tensões causadas pelas diretrizes curriculares municipais e as forças instauradas durante a intervenção realizada junto ao professor e alunos, em função do trabalho pedagógico com práticas de reescrita na escola básica.

Através dessa pesquisa, discutimos as maiores dificuldades em relação ao trabalho com produção textual e reescrita orientado pelas diretrizes curriculares municipais e os entraves durante a intervenção realizada na escola selecionada para aplicação da Unidade Didática (UD). O processo de inserção do professor-participante e dos alunos em práticas de escrita e reescrita orientadas pelo CCMG é o nosso foco de análise, pois acreditamos que, em se tratando de uma proposta inovadora, algumas dificuldades serão encontradas na implementação.

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Apresentamos nesta seção, a organização dos capítulos desta dissertação de mestrado profissional. Esta parte inicial é denominada *Introdução* e apresenta um relato detalhado das experiências vividas pela pesquisadora desde o seu primeiro contato com as letras até a escrita desta dissertação, expondo as principais motivações que a levaram a escolher essa temática como objeto de investigação. Além desta breve apresentação, contamos com quatro capítulos que, de alguma forma, convergem para o tema *Letramento Científico*.

O capítulo 1, *Construção da Intervenção Pedagógica*, foi dividido em cinco seções; na primeira delas, caracterizamos nossa pesquisa-ação, situada no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada e apresentamos a metodologia adotada. Discutimos sobre os instrumentos mediadores da prática docente e realizamos uma breve caracterização dos dados gerados e da escola-alvo, bem como dos participantes desta pesquisa. Assim, através deste capítulo, temos condições de apresentar as ferramentas necessárias para a realização deste trabalho, ou seja, metodologia utilizada, participantes envolvidos e instrumentos necessários para realização da mediação do conhecimento.

O capítulo 2, *Gêneros como Instrumentos Mediadores*, é composto por três seções que tratam do gênero sob o aspecto da alfabetização e do letramento, como embasamento para a perspectiva científica. Nele, conceituamos as expressões que tratam do processo de aquisição da leitura e escrita, através de abordagens realizadas por autores como Soares (2009), Kleiman (1995), Freire (1989) e Street (2014) e confrontamos com o objetivo da nossa pesquisa, assumindo uma dessas abordagens para orientar a nossa discussão. Ainda neste espaço, trazemos o conceito do termo *letramento científico* como forma de nortear o leitor dentro do tema-chave dessa investigação. Na segunda parte que compõe o capítulo, relatamos o trabalho com a reescrita de textos realizada na escola e a importância que essa prática tem para o desenvolvimento da competência escritora de nossos alunos. E, na última parte, aprofundamos a revisão da literatura de referência a respeito de dois conceitos para o ensino de língua portuguesa: alfabetização científica e letramento científico. Esses conceitos possuem relevância para a proposta por nós defendida.

No capítulo 3, *Proposta de Reescrita em Documentos Oficiais*, discutimos possibilidades de promover uma reescrita orientada dentro da abordagem do letramento científico a partir da utilização dos documentos que norteiam a educação brasileira e os documentos que orientam o ensino municipal de Araguaína. Nesse sentido, apresentamos a visão desses documentos diante do trabalho de professores do Ensino Fundamental, primeira fase, em relação à produção textual escrita na escola.

Finalmente, no capítulo 4, *Construindo Saberes entre Professor e Pesquisadora*, apresentamos nossa Unidade Didática elaborada a partir de práticas que proporcionam o letramento científico dos participantes. Dessa forma, iniciaremos o estudo sobre o gênero *Conto* e, a partir de pesquisas realizadas com os próprios alunos sobre as leituras que possuem, nosso trabalho resultará na elaboração de um *Pôster Científico* para apresentação das pesquisas realizadas, utilizando-nos, assim, de um Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG). Neste espaço, encontra-se o ponto central da nossa pesquisa: a reconstituição das etapas vivenciadas dentro do espaço de interação entre professor e pesquisadora através de práticas inovadoras de mediação da aprendizagem. Na última seção, apresentamos estratégias de inovação do estudo de análise linguística por meio de práticas de letramento científico.

Dessa forma, através desta pesquisa, aproximamos as teorias acadêmicas da prática docente, possibilitando aprendizagens através da interação entre os envolvidos, visto que nos fazemos por meio das interações e nos constituímos assim como sujeitos da aprendizagem.

Abaixo, apresentamos nosso primeiro capítulo, espaço destinado à caracterização da pesquisa que tem como atores pesquisadora, professor e alunos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Araguaína.

CAPÍTULO 1

CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

De modo a atender à proposta do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) de aumentar a qualidade do ensino dos alunos de nível fundamental, com vistas a desenvolver a proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita e, ainda, por acreditar que nossas escolas necessitam da contribuição da academia para a execução de ações que auxiliem a prática do professor da educação básica, apresentamos, neste capítulo, os caminhos que trilhamos na escola escolhida para realização deste trabalho de investigação.

O percurso apresentado visa a evidenciar todo o processo percorrido dentro da unidade escolar. Está fundamentado em teorias que julgamos serem produtivas para a melhoria da formação ofertada nas redes públicas de ensino. Além disso, acreditamos que, por meio desta pesquisa, possamos contribuir com a universidade no sentido de apresentar os ganhos e refletir sobre os possíveis erros que tal metodologia porventura possa trazer para os envolvidos no processo. Desta forma, academia e comunidade escolar passam a dialogar no intuito de promover melhoria educacional aos estudantes e capacitação aos professores participantes da investigação.

Com este objetivo, a pesquisa aqui apresentada configura-se como uma pesquisa-ação de base qualitativa e tem como principal contribuição a realização de uma intervenção em uma turma de 5º ano. O professor responsável pela turma se utiliza de métodos tradicionais de ensino a respeito do tratamento dado à língua. Adquire neste contexto o papel de professor-participante por contribuir com a realização das ações que compõem esta pesquisa.

Nesse sentido, organizamos neste capítulo metodológico em cinco seções. Na primeira seção, discutimos a respeito da relevância da pesquisa-ação na formação do professor e da importância que esta possui para as investigações situadas na LA. Na segunda seção, abordamos a importância da mediação dos materiais didáticos para a aprendizagem e apresentamos a diferença entre material didático e recurso didático, focalizando esses instrumentos como mediadores da prática docente, tendo em vista o alcance dos objetivos de pesquisa almejados. Na

terceira seção, apresentamos o percurso adotado e a metodologia utilizada (CCMG como proposta pedagógica da pesquisa-ação e definição dos conceitos que perpassam essa teoria), pontuando os principais ganhos para os envolvidos na pesquisa. Na quarta seção, caracterizamos a geração de dados da pesquisa, informando de forma detalhada como se efetivou o processo de construção dessa intervenção. Por fim, na quinta seção, apresentamos os principais envolvidos no processo, sem os quais não seria possível realizar nossa pesquisa.

1.1. PESQUISA-AÇÃO: UMA ABORDAGEM INDISCIPLINAR

Escolhemos a pesquisa-ação como método para esta investigação devido à grande relevância que possui para a formação do professor. O sentido de a utilizarmos reside no fato de sua aplicabilidade contribuir na tentativa de melhoria da prática docente ou de investigação desta. Tripp (2005, p. 443) defende a pesquisa-ação como “uma das formas de investigação-ação definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”.

Dessa forma, a escolha pela pesquisa-ação contribuiu pelo caráter qualitativo que possui, tendo o professor condições de refletir sobre sua prática e agir no sentido de aprimorá-la. Nesse contexto, utilizamos a abordagem *colaborativa*, por acreditarmos que esta tem condições de “criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais” (PIMENTA, 2005, p. 528). É o que ocorre com as pesquisas de mestrado profissional, em que os orientadores auxiliam as práticas realizadas pelos orientandos, que passam a ter condições de investigar a própria prática e, a partir dela, construir novos saberes.

Nesse sentido, para aprimorarmos a ação docente, precisamos, enquanto academia, contribuir com o professor-participante no sentido de, após descoberto o problema, situá-lo em um contexto teórico mais amplo “e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais” (PIMENTA, 2005, p. 523).

Por meio da pesquisa colaborativa, pesquisadora e participantes atuam em conjunto no sentido de contribuir com a melhoria da prática educativa. Portanto, é conveniente e justo que

esses sujeitos participem das observações do pesquisador, interfiram em suas conclusões, apropriem-se de seu olhar, partilhando e contribuindo com a qualidade do conhecimento produzido nesse processo, constituindo-se também eles como pesquisadores e autores das mudanças necessárias nas escolas (PIMENTA, 2005, p. 529).

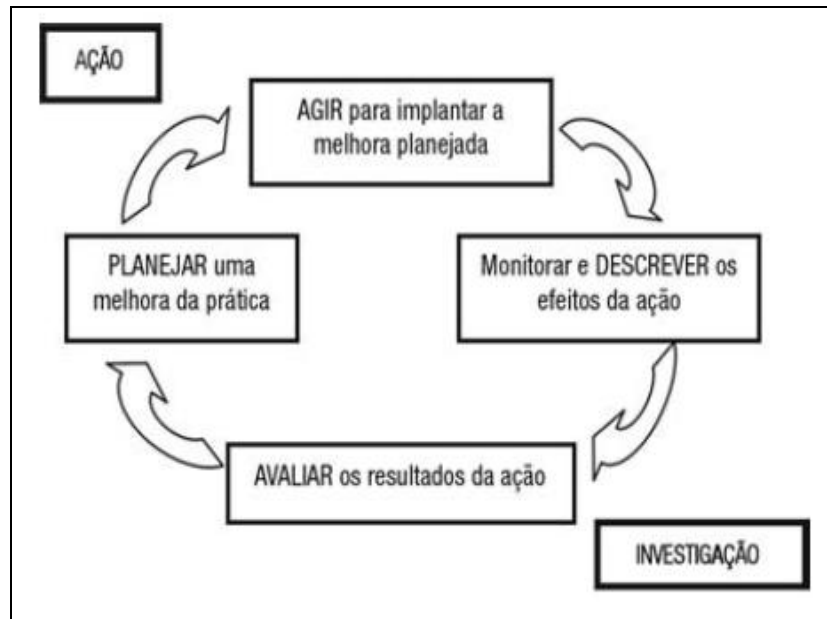
Comumente, vemos pesquisas em que os participantes cedem o espaço, contribuem com a realização da investigação, porém não recebem o devido retorno dos pesquisadores em relação aos resultados obtidos. A partir dessa percepção, organizamos nossas atividades, apresentamos ao professor-participante e firmamos parceria no sentido de atuarmos em conjunto na realização das atividades elaboradas, assim, pesquisadora e professor poderiam ver na prática os resultados de forma mais concreta.

Através dessa atuação conjunta, foi possível verificar o que deu certo e replanejar aquilo que não foi possível, o que contribuiu para a reflexão diante das ações realizadas e para a realização de alterações dentro da proposta inicial, o que foi feito em acordo com o professor-participante. Por meio desse modelo de pesquisa, teremos condições de desenvolver “uma cultura de análise e de práticas organizacionais participativas” (PIMENTA, 2005, p. 531).

Assim, Pimenta (2005) nos apresenta quais seriam as características da pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (1994) e que contribuem para a construção de professores pesquisadores: “contínua intervenção no sistema pesquisado; envolvimento dos sujeitos da pesquisa na mesma; mudanças seguidas da ação, a partir da reflexão, conforme o autor” (p. 532).

Com base nessas características, apresentamos um diagrama construído por Tripp (2005), representando as quatro fases do ciclo básico de pesquisa-ação.

Figura 1: Ciclo Básico de Pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Diante do diagrama da Figura 1, notamos que todas as etapas encontram-se interligadas e que, a partir da investigação, temos condições de definir ações futuras. Assim, é importante que o professor-participante esteja inserido em todas essas etapas dentro da pesquisa para que de fato esta se configure como colaborativa. Infelizmente, nem sempre isso é possível, mas é necessário que haja a tentativa.

Além de colaborativa, esta pesquisa-ação ainda pode ser considerada crítica, pois, nos termos de Kincheloe (1997, p. 179), “a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo; [...] é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática” (p. 179). Dessa forma, por meio da pesquisa-ação é possível provocar mudanças na prática docente, procurando solucionar os problemas detectados. Seguindo a concepção de Kincheloe (1997), podemos dizer, então, que temos uma pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Nesse sentido, é importante observar que a construção do nosso objeto de pesquisa se dá a partir da Linguística Aplicada (LA). A justificativa para a utilização deste campo investigativo como base teórica se deve pelo seu caráter híbrido/mestiço, o que a coloca no campo da indisciplinada (cf. MOITA LOPES, 2006).

Esse fato a torna condizente à vida social. Nas palavras de Moita Lopes (2006), “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. (p.85). Dessa forma, para que o ensino que almejamos seja responsivo à vida social, é necessário que compreendamos a LA não como disciplina, mas como uma área localizada na INdisciplina (cf. MOITA LOPES 2006). O caráter indisciplinar da LA está presente em nossos estudos no sentido de que esta pesquisa percorre diferentes áreas do conhecimento, pois focaliza a linguagem de forma contextualizada. Essa característica da LA corresponde ao que almejamos, pois a visão de um ensino fragmentado, engavetado não nos interessa. Moita Lopes (2006, p. 98) afirma que “os limites da LA estão se alargando, assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral”. Essa afirmação reitera o caráter fluido das fronteiras entre as disciplinas.

Assim, a LA nas palavras de Klein (1990, p.11) aponta o conhecimento estruturado em “campos híbridos”, com “empréstimos entre as disciplinas” e com uma “permeabilidade crescente entre as fronteiras” (MOITA LOPES, 2006, p. 98). Dessa forma, importa-nos que o conhecimento ocorra da mesma forma como as disciplinas se apresentam na vida social, ou seja, de forma integrada.

1.2. INSTRUMENTOS MEDIADORES DA PRÁTICA DO PROFESSOR

Considerando que a aprendizagem se constitui através das mediações realizadas e das metodologias utilizadas dentro do processo de ensino, apresentamos neste capítulo como os instrumentos didáticos se configuram em ferramentas facilitadoras do ensino-aprendizagem, pois as ações desenvolvidas dentro do espaço escolar só alcançarão resultados satisfatórios se houver uma boa mediação realizada pelo docente. Assim, tomamos como instrumentos de mediação dessa construção da aprendizagem os materiais didáticos (MD). Por meio deles, o professor tem a possibilidade de obter maior êxito em suas ações, dependendo de quais MD ele se utiliza e da finalidade com que são utilizados.

A respeito dos materiais didáticos, Silva et. al. (2014), em pesquisas no campo da LA, definem MD:

como ferramenta de suporte ao trabalho docente, a partir da identificação e análise das demandas pedagógicas das comunidades onde estão inseridos os aprendizes... são auxílios importantes para o trabalho em sala de aula. (...) No manual da UNESCO, são citados no rol de MD, mapas, gráficos, diagramas, livros, projetores portáteis, TV, vídeos, slides, lousa, giz, pinceis, deixando claro que boa parte dos recursos utilizados numa sala de aula pode ser definida como MD (CHANDA, PHIRI; NKOSHA, 2000). (SILVA, et. al, 2014, p. 264-265).

Em outras palavras, é muito tênue a linha que separa MD de recurso didático (RD). Silva et.al. (2014), abordando a visão dos PCN (BRASIL, 1998) quanto a essa diferenciação, sinaliza que:

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 1998), MD é um instrumento de trabalho na sala de aula, que informa, cria, induz à reflexão, motiva e sintetiza conhecimentos, de maneira que sua aplicabilidade enriqueceria a prática docente. O RD é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem de conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Dessa maneira, os MD estariam centrados no ambiente escolar, sobretudo na sala de aula; e os RD – como material de auxílio ao processo de ensino – extrapolariam esse ambiente, são, inclusive artefatos que, originalmente, não foram idealizados para fins didáticos ainda que possam ser mobilizados em contextos de instrução para propósitos didáticos (SILVA et.al. 2014, p. 265).

A importância tanto dos MD quanto dos RD se dá em função de que ambos são instrumentos mediadores da aprendizagem do aluno. No entanto, o professor precisa conhecer a turma em que atua, para que a partir desse conhecimento tenha condições de definir quais MD poderão ser utilizados para que se alcancem as finalidades desejadas. Desse modo, dependendo do perfil da turma em questão, certos MD serão mais indicados do que outros. Em outras palavras, seria o que o trecho a seguir representa:

os MD incorporam diferentes perspectivas de letramento. Por isso, dependendo da época, do local e da função desempenhada, os MD podem legitimar ideologias que concretizam o pensamento de determinado grupo social, em detrimento dos interesses ou demandas particulares da comunidade escolar (SILVA et al, 2014, p. 276).

Embora os MD sejam grandes mediadores no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental a mediação do professor, principalmente nessa primeira fase do Ensino Fundamental, quando o pensamento começa a ganhar forma. Assim, embora o professor articule o ensino, os MD precisam oferecer aos alunos condições de produzir opiniões, dar-lhes liberdade de pensamento e o direito

de manifestação das suas ideias, propiciando, dessa forma, a formação de um sujeito como agente transformador da própria história.

Para Vygotsky (1991), o professor é figura essencial do saber, pois representa um elo entre o aluno e o conhecimento. Para o autor, é indispensável a presença de um adulto como mediador da aprendizagem, pois a ele caberá a função de planejar as etapas da aquisição do conhecimento. Na visão do autor, a mediação pode ocorrer através de instrumentos ou de signos.

Toda ação, inicialmente, precisa de uma mediação e, na escola, não seria diferente. A criança para aprender precisa da mediação do professor, dos pais ou, até mesmo, do próprio contato com outras crianças. A esse respeito, Vygotsky nomeia sociointeracionismo, ou seja, a ação de aprender por meio das interações sociais.

A partir de Vygotsky (1991), apreendemos uma importante contribuição para o que pretendemos discutir neste capítulo. Segundo o autor, a aprendizagem acontece na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Dessa forma, a ZPD está entre o desenvolvimento real, ou seja, o que a criança já possui e o potencial, que seria o desenvolvimento desejado. Nesse sentido, o nível proximal corresponde ao que a criança tem possibilidades de aprender ou fazer.

Adotando a visão de Silva et al (2014, p. 267), “Qualquer MD deveria ser pensado e produzido considerando a ZPD dos aprendizes aos quais é destinado”, pois é nesse espaço que a aprendizagem ocorre. Por isso, em toda e qualquer ação proposta pelo professor, é preciso que ele esteja atento às escolhas que faz, às atividades que propõe, à mediação que realiza, pois, através de todos esses atores, é que se pode obter avanço ou não dos alunos. Com base em todas essas situações de mediação, é que construímos nossa intervenção. Unimos teoria e prática em torno de um mesmo objetivo: a aprendizagem de nossos alunos.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Nossa pesquisa está organizada em algumas etapas, a saber: 1. Elaboração da UD de acordo com o Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG) e apresentação da proposta ao professor-participante, com o objetivo de situá-lo em relação aos objetivos da pesquisa e à metodologia utilizada; 2. Intervenção pedagógica, etapa que se bifurca nos seguintes momentos: Formação do Professor e Aplicação da Pesquisa em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Araguaína (TO); 3. Análise interpretativa dos dados gerados pela pesquisa, como: registros realizados por meio de áudio (diálogo com o professor em formação específica), filmagens das aulas (atividades de intervenção), diários de bordo (produzidos pela professora pesquisadora e professor-participante da pesquisa), entrevistas (com a equipe pedagógica que acompanha o trabalho do professor-participante e da turma em questão), atividades produzidas pelos alunos e trechos de conversas com os mesmos. Para geração dos dados, utilizamos termos de consentimento assinados pelo gestor, professor e pais/responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa.

Para melhor situar nossa pesquisa, esclarecemos que a elaboração da UD não contou com a colaboração do professor-participante, em um primeiro momento, por entendermos que o mesmo precisaria de uma formação específica para que pudesse contribuir mais diretamente com a proposta aqui focalizada. No entanto, proporcionamos encontros semanais com o professor para discutirmos as atividades realizadas e o alcance ou não dos objetivos propostos.

Ao contrário do que planejamos para as formações, o que ocorreu de fato foram aulas de inserção do professor no meio tecnológico. Isso ocorreu após sermos comunicados da grande dificuldade do docente em relação ao planejamento. Em conversa com o mesmo, somente após alguns encontros que não surtiram tanto efeito quanto esperávamos, descobrimos que a problemática era bem mais complexa do que pensávamos. Por trás de uma dificuldade em planejar aulas, residia a falta de conhecimento em relação ao uso da máquina que facilitaria o que havíamos planejado executar na intervenção.

As reuniões que seriam “encontros de formação”, momento em que alinhariamos a pesquisa e as atividades da UD ao nosso público-alvo, passaram a

ser um momento de aulas de computação. Isso se deu em virtude de compreendermos que se assim não o fizéssemos, dificilmente o professor abandonaria a prática de utilização do livro didático como único instrumento mediador de suas aulas. Dessa forma, preocupamo-nos em ensiná-lo a se utilizar da ferramenta para realizar ações como pesquisa na *Internet*, utilização de *Word*, *Excel*, *Power Point* e de redes sociais (*Whatsapp*). Esta última devido a nossa necessidade de comunicação com o professor, que nem sempre ocorria de forma fácil.

Em relação à intervenção, planejamos a aplicação da UD para ocorrer durante dois meses, ministradas semanalmente em 05 (cinco) aulas que ocorreriam em quatro dias da semana. Contrariamente, nossas aulas ultrapassaram o tempo planejado em virtude de algumas ações realizadas pela escola, contida em calendário escolar, como Plantão de Reforço, Reforço Quinzenal, Semana de Avaliações, Festa Junina e Formação Continuada. Foi um período de certa forma tumultuado, o que nos demandou a utilização de uma quantidade maior de aulas por dia para que pudéssemos concluir a intervenção dentro do prazo estipulado. No Quadro 1, apresentamos cronograma das ações realizadas:

Quadro 1:
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A INTERVENÇÃO

Data	Turno	Ação
18/04/2016	Vespertino	Encontro com o Professor-Participante para apresentação da pesquisa e entrevista sobre o mesmo.
19 e 20/04/2016	Matutino	Observação das aulas.
19 e 20/04/2016	Vespertino	Análise do Planejamento e Observação dos Cadernos de Produção de textos dos alunos.
25/04/2016	Vespertino	Formação com o professor sobre as etapas do CCMG.
26 a 29/04/2016	Matutino	Intervenção.
02/05/2016	Vespertino	Formação com o professor para verificação das primeiras impressões.
03 a 06/05/2016	Matutino	Intervenção.
09 e 10/05/2016	Integral	Formação sobre OLP e SD para os professores de 4º e 5º ano, promovida pela SEMED.
11 a 13/05/2016	Matutino	Intervenção
16 a 20/05/2016	Matutino	Plantão de Reforço Escolar
23/05/2016	Vespertino	Aulas de computação ao professor colaborador.
24 e 25/05/2016	Matutino	Intervenção.
26 e 27/05/2016	Integral	Dia Pedagógico e Feriado, respectivamente.
30/05/2016	Vespertino	Aulas de computação ao professor-participante.
31/05 a 03/06/2016	Matutino	Intervenção
06 a 10/06/2016	-	Avaliações Bimestrais.
13/06/2016	Vespertino	Aulas de computação ao professor-participante.
16/06/2016	Matutino	Intervenção.
17/06/2016	-	Festa Junina.

20 a 24/06/2016	Matutino	Intervenção.
21/06 e 22/06/2016	Matutino	Formatura PROERD e Avaliação PNAIC (MEC), respectivamente.
28/06/2016	Matutino	Encerramento com a Feira de Cientistas Mirins.

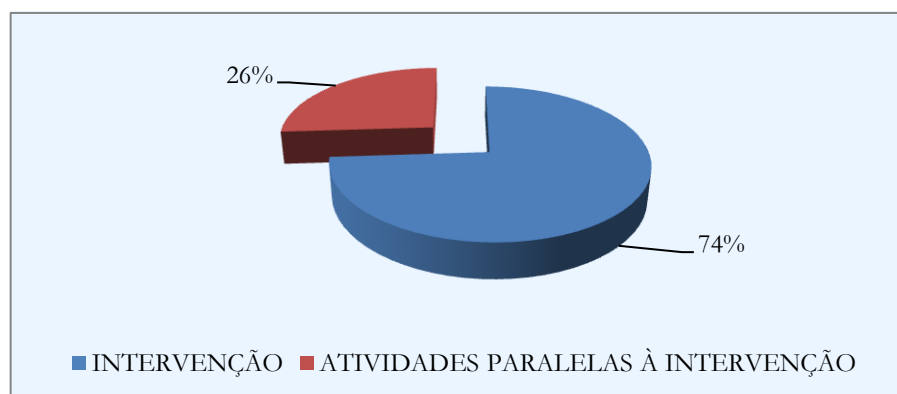
Fonte: Autoria própria.

Conforme apresentamos no Quadro 1, foram muitas interrupções durante a intervenção, o que dificultou bastante a realização de algumas atividades que funcionavam como sequência de outras. Além disso, precisamos nos utilizar de negociações constantes para que os alunos participassem de determinadas atividades em datas que não eram destinadas a nossa intervenção, a exemplo da utilização de uma aula de educação física para nossa pesquisa, que embora tivesse sido cedida pelo professor da disciplina, só adquiriu consentimento dos alunos quando reafirmamos a realização de uma competição bastante conhecida por eles (Jogo do Leilão).

Além das aulas planejadas para a UD, utilizamo-nos de algumas dinâmicas que já conhecíamos para que tudo ocorresse da melhor forma possível. Nesse sentido, ao longo da intervenção, realizamos com os alunos atividades de batata-quente (adjetivos), adedonha (substantivos), jogo do leilão (leitura) e bingo (dificuldades ortográficas). Todas as dinâmicas realizadas foram executadas com base em algum conteúdo estudado em sala de aula, o que nos permitiu verificar o que os alunos já conheciam e replanejar o que não estivesse tão claro.

No Gráfico 1, apresentamos o demonstrativo da quantidade de dias letivos que foram destinados a outras atividades, contempladas em calendário escolar, e que, de alguma forma, interferiram no tempo que levamos para concluir a pesquisa.

Gráfico 1: Usos dos dias letivos



Fonte: Autoria própria.

Dentre as atividades paralelas à intervenção, esclarecemos que a dificuldade de negociação se deu pelo fato de algumas atividades necessitarem da liberação dos alunos, como é o caso do Plantão de Reforço Escolar, Dia Pedagógico e Avaliações Bimestrais. O Plantão de Reforço é uma atividade semestral que envolve os alunos com baixo nível de rendimento escolar, de modo que os demais (considerados com habilidades desenvolvidas) são liberados das atividades em sala e levam atividades extraclases para serem realizadas durante esse período, e o Dia Pedagógico é uma formação realizada a cada semestre para todos os professores das Unidades Escolares da Rede Municipal de Araguaína e vão ao encontro das principais necessidades pedagógicas desses profissionais. São atividades importantes, assim como as Avaliações Bimestrais, que são realizadas em uma semana específica para facilitar o acompanhamento dos pais aos filhos.

Além das atividades citadas acima, outra ação que ocorreu nesse período foi a Formatura Proerd. O Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) é a adaptação brasileira do programa norte-americano *Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.)*, surgido em 1983. No Brasil, foi implantado em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e hoje é adotado em todo o país; conta com os seguintes currículos: 1- PROERD para Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, 2- PROERD para 5º ano do ensino fundamental, 3- PROERD para 7º ano do ensino fundamental, 4- PROERD para Pais/Responsáveis¹¹. Durante as nossas intervenções, algumas aulas foram cedidas ao professor que ministra as orientações em relação à prevenção e ao combate ao uso de drogas, pois, semanalmente, é destinado um horário à realização dessas aulas. Além disso, fomos solicitados que auxiliássemos os alunos em relação à produção de texto que deveriam fazer para concorrer à premiação que ocorre na formatura para os alunos autores dos melhores textos.

Apesar de ser um bimestre atípico, pois contou com todas essas atividades em intervalos curtos de realização entre uma e outra, acreditamos que algumas delas, como aulas de reforço e avaliação bimestral, podem ocorrer dentro do curso normal de aula, sem a liberação do aluno, pois, durante nossa intervenção, notamos que muitos alunos aproveitavam a liberação mais cedo e utilizavam o tempo para brincar ou, até mesmo, ficavam pelos corredores esperando os pais os buscarem.

¹¹ Texto adaptado da fonte: <http://www.proerdbrasil.com.br/oproerd/oprograma.htm>

Além disso, é um tempo que se perde, pois muitos deles não estudam nesse horário que lhe é destinado para tal atividade.

Em relação aos dias de reforço, percebemos que há perdas para aqueles que estão ausentes da sala de aula naqueles dias, pois muitos necessitam de auxílio em algum aspecto das disciplinas curriculares. Dessa forma, acreditamos que o ideal seria que esse tempo, no qual os alunos são liberados, fosse destinado à realização de jogos envolvendo as principais dificuldades dos discentes, assim, todos sairiam ganhando, pois enquanto uns estivessem tendo reforço com o auxílio do professor, outros estariam sendo reforçados de forma autônoma. Além disso, alguns alunos que apresentam facilidade na aprendizagem são bem dinâmicos e poderiam auxiliar o professor no reforço dos demais.

Entretanto, apesar da quantidade de atividades realizadas, através do auxílio da equipe pedagógica da escola, pudemos concluir nossa intervenção e gerar os dados necessários para análise das contribuições advindas da nossa pesquisa. Assim, os registros utilizados e que serviram de base para nossa análise foram áudios e gravações dos momentos de interação entre os participantes, registros em diários de campo (professor-participante e pesquisadora), interações em momentos de planejamento e diálogos antes, durante ou posterior às aulas de intervenção e documentos produzidos antes e durante a intervenção (caderno de planejamento, cópia de cadernos dos alunos e exercícios aplicados na intervenção).

Durante os dois meses de interação entre pesquisadora e professor-participante, houve um processo bastante agradável de cumplicidade entre ambos, de modo que atividades não planejadas para a intervenção acabaram ocorrendo em conjunto, como: realização do Dia D da Leitura; ensaio para apresentação em formatura do PROERD; elaboração de avaliação de Língua Portuguesa, contemplando os eixos de leitura, análise linguística, ortografia e produção textual.

Outro dado que nos serviu de análise e que representa a voz dos atores envolvidos foi a composição de uma canção pelo professor-participante em que há o relato das contribuições da pesquisa para sua prática docente. Aproveitando dos talentos do professor, que se fizeram bastante presentes em nossas aulas, propusemos ao professor que nos contasse, através da utilização desse talento, o que ele havia aprendido durante as intervenções realizadas. O resultado foi uma canção intitulada *Canto Literário* que será apresentada na próxima seção deste capítulo.

Para responder nossas questões de pesquisa, utilizamo-nos do caráter dialógico da linguagem proposto por Bakhtin (1997) à medida que fazemos uso das diversas vozes que perpassam o contexto da sala de aula. Assim, professor, alunos e os recursos utilizados nos darão suporte para a interpretação dos dados. Dessa forma, fizemos a leitura dos dados e selecionamos trechos que evidenciassem a metodologia utilizada, as tensões provocadas por tal metodologia, as alterações provocadas nos alunos e os ganhos ao professor.

Na seção seguinte, apresentamos a caracterização do local escolhido para realização da pesquisa e dos participantes, trazendo discussões a respeito das principais necessidades dessa unidade escolar, ou seja, os motivos pelo qual a selecionamos.

1.4. GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Para desenvolver esta investigação, optamos pela turma de 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Araguaína, Estado do Tocantins, por considerar que, nessa fase, os alunos estão ‘iniciando’ no processo de escrita e os professores que atuam nessa escola apresentam grandes dificuldades em trabalhar os eixos (leitura, oralidade, análise linguística e produção textual) de maneira articulada. Além disso, há diversas dúvidas quanto à correção dos textos dos alunos, sobre como proceder diante de diversas situações as quais o aprendiz não consegue progredir. Dessa forma, buscamos contribuir com o letramento do professor através do desenvolvimento de estratégias que possibilitassem a verificação do que podia ou não ser realizado em aulas de língua materna e, assim, chegássemos ao principal alvo do trabalho desenvolvido na LA: o aluno.

Para iniciarmos a pesquisa, realizamos diversas leituras relacionadas à temática em questão, visando a evidenciar na prática as teorias que são apresentadas por vários estudiosos. Em seguida, contactamos a escola para apresentarmos a pesquisa e solicitarmos autorização para realização da intervenção. Solicitamos Projeto Político Pedagógico a fim de conhecermos melhor a unidade escolar a qual seria o palco da nossa investigação e, por último, apresentamo-nos ao professor, que se ofereceu, gentilmente a participar desse trabalho. Antes de iniciarmos a intervenção, realizamos entrevista com o docente a fim de conhecer os participantes do processo (professor e aluno), avaliamos o

material utilizado pelo professor, como livro didático, planejamento e documentos municipais norteadores do processo de ensino-aprendizagem, além dos cadernos dos alunos. A partir de então, iniciamos o trabalho de pesquisa, que teve como participantes alunos de 5º ano C do Ensino Fundamental de uma escola municipal e professor regente da turma.

Utilizamos em nossa pesquisa os seguintes instrumentos de geração de dados, que contribuíram para a verificação do alcance dos objetivos pretendidos. São eles:

1. *Entrevista* – Instrumento importante para nos dar base sobre os principais envolvidos, contribuindo para a caracterização dos mesmos.
2. *Planejamento*- Através dessa ferramenta, é possível perceber a forma como o professor visualiza suas aulas, diante das metodologias adotadas para alcance dos objetivos pretendidos.
3. *Cadernos de Produção de Textos dos alunos*- É um recurso bastante importante para a nossa pesquisa, pois permite visualizar a metodologia utilizada pelo professor quanto à orientação para a reescrita.
4. *Notas de campo*- Registro realizado pela pesquisadora sobre a prática docente diante da intervenção. Por meio dessas notas, relatamos as atividades realizadas e a nossa percepção diante dos resultados obtidos a cada etapa.
5. *Diário de Bordo* - Durante toda a intervenção, o professor-participante esteve presente e registrou as principais metodologias utilizadas nesse período, o que nos serviu como verificação das principais impressões que ficaram para o professor.
6. *Autobiografia*- Solicitamos que o professor fizesse um relato sobre as principais etapas de sua vida. Somente no decorrer das aulas percebemos essa necessidade devido notarmos sua insegurança em realizar determinadas ações, por isso, decidimos conhecer um pouco da vida dele.
7. *Atividades realizadas pelos alunos*- Recolhemos cópias das atividades de produção de texto e reescrita realizadas anteriormente à intervenção, como forma de analisar a concepção que o professor possuía a respeito dos conteúdos focalizados. Além disso, arquivamos as atividades realizadas durante a intervenção, como forma de verificar o desempenho dos alunos a cada etapa proposta.

8. *Gravação em áudio de conversas com o professor*- Ao final das aulas ou no intervalo, conversávamos sobre as contribuições da pesquisa para o professor-participante. Em alguns momentos, notamos que a percepção do gravador ligado o inibia de relatar o que pensava, então, como descobrimos sua habilidade para a música, sugerimos que as contribuições fossem registradas na letra de uma canção. Acreditamos que essa alteração tenha sido favorável por motivar a escrita do professor, ganhar sentido pra ele.

9. *Cópia da letra de música*- Instrumento fundamental para percebermos os subsídios dados ao docente durante o período de intervenção.

10. *Aulas transcritas* – Realizamos a transcrição de aulas gravadas em áudio e em vídeo como forma de verificar algumas situações que nos passam despercebidas em um primeiro momento. Para isso, mantivemos sigilo diante da identificação dos principais envolvidos no processo. Utilizamos ainda fotografias como registro de nossas aulas.

Quadro 2: Convenções para transcrição

P	pesquisadora
Pré-nome	nome do sujeito-colaborador (fictício)
(01)	números entre parênteses indicam a linha
A	alunos
<u>Sublinhado</u>	indica ênfase
MAIÚSCULAS	tom de voz elevado
(...)	trechos não-transcritos
()	reconstituição da fala pelo analista
...	Pausa
::	alongamento da vogal
(())	trechos entre parênteses duplos são comentários e esclarecimentos da pesquisadora
(XXX)	palavra ou trecho incompreensível
[indica falas sobrepostas
(indica falas simultâneas
“aspas”	indica que o falante está lendo
- - -	indica palavras silabadas

Foram também utilizados os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de exclamação (!); ponto de interrogação (?).

Fonte: Adaptado de http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-pontes/category/30-banco-de-dados?download=342:normas_para_transcrio_acordadas_pelo_grupo

Para construção de nossa intervenção, elaboramos uma UD, utilizando-nos das etapas do CCMG. Escolhemos essa metodologia por acreditarmos que em um trabalho mediado por gênero seja necessário que o conhecimento do aluno seja

modelado até ele se torne mais autônomo diante de práticas de leitura e escrita. Dessa forma, na tentativa de manter diálogo com as diretrizes municipais de orientação do trabalho pedagógico, que traz em seus conteúdos o estudo de *Textos Narrativos Ficcionalis*, escolhemos o gênero *Conto Literário* para ser o gênero condutor do nosso trabalho.

Para construção dessa intervenção, utilizamos o livro “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint- Exupéry por reconhecermos que esse clássico da literatura contém diversos ensinamentos a respeito de valores, visto que fazemos parte de uma sociedade na qual o respeito ao próximo já é algo bastante esquecido. No entanto, quando realizada a escolha da obra, não nos atentamos para a extensão e nível de formalidade da linguagem, por isso, intercalamos a leitura do livro entre relato contado pela pesquisadora, trechos lidos pelos alunos e sessão de filme organizada na escola. Nessa perspectiva, através de um estudo minucioso das características dos personagens do conto lido, alertamos para a necessidade de realizar com os alunos outros estudos, porém, envolvendo personagens escolhidos por eles.

Dessa forma, os gêneros utilizados para as etapas seguintes não foram pré-selecionados, mas surgiram de acordo com a prática social. Exemplo disso foi a utilização do gênero *entrevista* que adveio da necessidade de descobrirmos quais personagens os alunos da escola investigada mais gostavam e onde haviam conhecido esses personagens. Assim, com a utilização da entrevista como ferramenta de investigação, descobrimos ainda quais os meios de divulgação do conhecimento estavam mais presentes na vida desses alunos. Para nossa surpresa, a maior parte dos personagens citados pelos alunos fazia parte de desenhos animados, o que representa uma sobreposição das mídias ao mercado de livros infantis.

Como consequência de um trabalho minucioso de análise de características dos personagens mais citados pelos alunos, surgiu a ideia de se elaborar um pôster científico como forma de apresentar os resultados das pesquisas realizadas. Assim, decidimos investigar como os valores aparecem nesses personagens e ativar o desejo de conhecer personagens marginalizados pela sociedade brasileira, estabelecendo relação de respeito como valor fundamental para o convívio em sociedade. Assim, textos de diversos gêneros foram mobilizados para que se

chegasse ao objeto da pesquisa a ser realizada pelos alunos, culminando na confecção de um pôster científico.

Dessa forma, propusemos o desenvolvimento de aulas em que o aluno escrevesse para um determinado fim, para que seu texto circulasse socialmente e não apenas servisse como objeto de obtenção de notas. Esperávamos, com isso, que as propostas de trabalho aqui apresentadas levassem os alunos a aprimorarem suas produções, mas, principalmente, que apresentassem ao professor, alternativas de trabalho com o gênero, de modo a possibilitar-lhe a construção de práticas de letramento. Nesse sentido, as produções realizadas culminaram em duas proposições: a construção de um livro de contos (em andamento pelo professor-colaborador) e a confecção de um pôster científico, apresentado em uma Feira de Cientistas Mirins, o que foi nomeado por nós como FECIM.

Para isso, elaboramos uma UD com o objetivo de trabalhar atividades voltadas para leitura, análise linguística e produção textual, objetivando construir este produto final. Para esclarecer o que são UD, tomamos a definição dada 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.

Para Silva (2015), as práticas escolares de linguagem (leitura/escuta textual, produção textual e análise linguística) podem ser contextualizadas de maneira mais ampla quando estão articuladas numa UD. A importância do uso desse instrumento se deu em função da tentativa de se romper com um ensino fragmentado e ultrapassado em que o professor transmite informações e o aluno as recebe, sendo avaliado a partir de métodos que mais segregam do que contribuem para o desenvolvimento do educando. A partir das palavras de Damis (2006) a respeito das UD, percebemos a grande importância desse método para o letramento de professores e de alunos, pois, à medida que docentes decidem, selecionam e organizam as atividades, estão construindo conhecimentos, e os alunos, quando

colocados diante de ferramentas como essa, tornam-se sujeitos ativos da aprendizagem:

Técnica desenvolvida pela escola e que se constitui em objeto de trabalho específico do professor, quando organiza e sistematiza a abordagem de conhecimentos, de habilidades e de valores de educação formal, visando desenvolver aprendizagens significativas no aluno. Decidir sobre a seleção, a organização e o desenvolvimento de estudos e de experiências de educação formal constitui-se em tarefa complexa desempenhada pelo professor, quando ensina com o objetivo de colocar o estudante, como sujeito ativo, diante de seu processo de aprendizagem (DAMIS, 2006, p.106).

Nessa perspectiva, pretendemos colocar em prática propostas de ensino “que permitam ao aluno o contato direto e contínuo com as coisas, pois é por meio da transformação direta da qualidade dessa experiência que a escola atinge sua finalidade educativa” (DAMIS, 2006, p.111).

Nessa mesma concepção de ensino em que o aluno é protagonista de sua aprendizagem, Zabala (1998) nos alerta para o fato de que o fio condutor da educação precisa ser o aluno e não as disciplinas escolares:

os métodos globalizados nascem quando o aluno se transforma no protagonista do ensino, quando se produz um deslocamento do fio condutor da educação das matérias ou disciplinas como articuladoras do ensino para o aluno e, portanto, para suas capacidades, interesses e motivações (ZABALA, 1998, p.144).

Desse modo, para que o aluno seja esse protagonista que Zabala (1998) cita no excerto acima, tomamos como metodologia de ensino a execução de atividades de leitura, análise linguística e produção textual, organizadas a partir de um Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG) (SILVA, 2015), pois acreditamos que, através dessa abordagem, possamos propiciar aulas significativas que subsidiem a prática escritora dos alunos.

1.5. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O local de realização da pesquisa é uma escola da rede municipal de ensino de Araguaína, Estado do Tocantins, situada num bairro periférico da cidade. A clientela da escola é composta, em sua grande maioria, por crianças provenientes de famílias de baixa renda e alguns de classe média baixa. A região do setor em que a unidade escolar (UE) fica localizada possui famílias que vivem em situação de

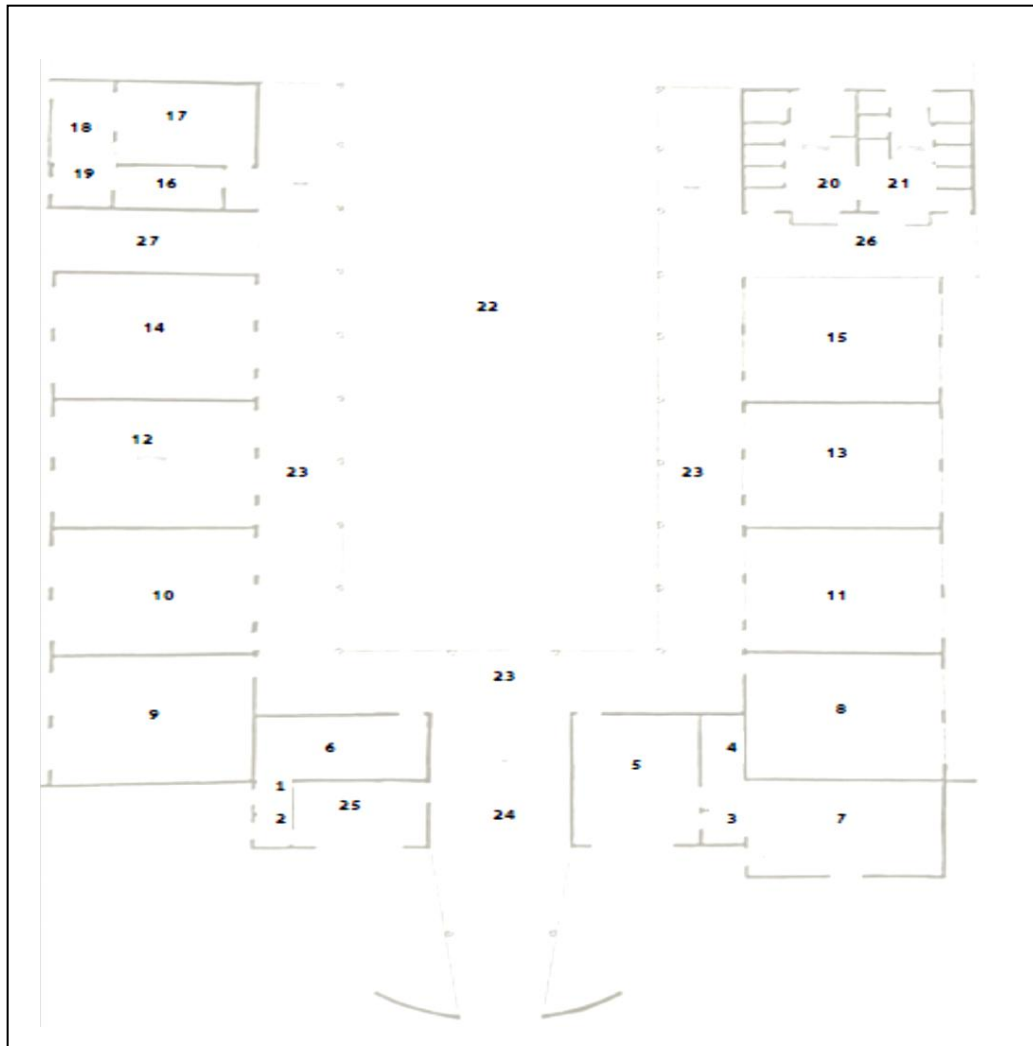
vulnerabilidade social e que, por isso, ainda necessitam de bolsa família (Programa Social do Governo Federal). A maioria dos pais dos alunos matriculados na UE não participa ativamente das atividades realizadas na escola, embora seja necessário e essencial o acompanhamento e um maior comprometimento dos pais com o cotidiano escolar dos próprios filhos.

A unidade atende crianças atualmente na faixa etária de 6 a 12 anos no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e nas turmas de jovens e adultos na faixa etária de 15 a 70 anos. O bairro em que a escola está inserida não oferece nenhuma possibilidade de lazer. Para proporcionar às crianças o acesso a outras atividades, a escola oferece o Programa Mais Educação¹² no contra-turno das aulas regulares. Dentro desse quadro, muitas crianças e jovens encontram, na escola, um lugar para escapar do ambiente de violência, vícios e pobreza, que existe no bairro, mesmo que por alguns instantes. Tais fatores interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

A escola conta em seu espaço físico com 10 salas de aulas (sendo duas delas improvisadas, portanto, inadequadas), 01 sala multifuncional (destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), 01 secretaria, 01 sala para os professores (espaço insuficiente), 01 almoxarifado, 01 depósito de material de limpeza e 01 despensa, não havendo ventilação nessa última. Possui 01 quadra de esportes coberta, 01 cozinha, sanitários para alunos e professores e alguns são adaptados para os alunos com deficiência. A escola não possui laboratório de informática nem disponibiliza equipamentos de informática em sala de aula. Ao todo, conta com um total de 540 alunos que são atendidos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na Figura 2, disponibilizamos uma planta baixa da área correspondente às salas de aula.

¹² “O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Dessa forma, as escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”. (Fonte: [https://: portal.mec.gov.br](https://portal.mec.gov.br). acesso em 10 de março de 2016).

Figura 2: Planta baixa da escola colaboradora

**Legenda:**

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| 1. Banheiro (Direção) | 15. Sala de aula |
| 2. Banheiro (Professores) | 16. Despensa |
| 3. Almoxarifado | 17. Cozinha |
| 4. Depósito | 18. Área de serviço |
| 5. Sala de aula | 19. Banheiro |
| 6. Secretaria e Direção | 20. Banheiro Masculino |
| 7. Sala de aula adaptada | 21. Banheiro Feminino |
| 8. Sala de aula | 22. Pátio sem cobertura |
| 9. Sala de aula | 23. Varanda |
| 10. Sala de aula | 24. Varanda |
| 11. Sala de aula | 25. Sala de professores |
| 12. Sala de aula | 26. Escovódromo |
| 13. Sala de aula | 27. Sala multifuncional |
| 14. Sala de aula | |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

A turma participante desta pesquisa é o 5º ano C, formado por 27 (vinte e sete) alunos matriculados no turno matutino. A faixa etária dos alunos varia entre 9 (nove) e 11 (onze) anos de idade e, segundo professor e equipe pedagógica, a turma focalizada é uma turma boa, que não apresenta dificuldades em leitura e escrita, mas em matemática. Dentre os alunos, um possui deficiência intelectual, necessitando de atendimento no contraturno pela professora de Atendimento Educacional Especializado. Não possui assistente que o acompanhe nas atividades realizadas em sala e realiza as mesmas atividades que os demais colegas, contando sempre com o auxílio de um destes.

Para caracterizar o professor da turma, utilizamo-nos de alguns instrumentos que facilitaram a obtenção dos dados que precisávamos. Realizamos questionário escrito, entrevista oral, assistimos às aulas, conversamos com a equipe pedagógica que o acompanha e, por último, solicitamos a elaboração de uma autobiografia. A partir desses instrumentos, pudemos perceber que as maiores fragilidades, assim como as potencialidades de sua prática, advêm da sua trajetória de vida.

Viveu parte da infância na zona rural com seus pais, que eram lavradores, e, nessa época, não teve acesso à escola. Mudou-se para a cidade com o objetivo de estudar, e, em menos de um ano, viu-se obrigado a abandonar os estudos, pois o pai havia falecido e a mãe se encontrava em dificuldades financeiras e sem instrução para trabalhar na cidade.

Grande parte dos seus estudos foi realizado em turmas multisseriadas: 1ª e 2ª série em um ano só e, 3ª e 4ª séries, da mesma forma. Terminou o ensino fundamental e médio, através de supletivo, fez curso técnico em magistério, graduação em Pedagogia, através de um curso telepresencial e realizou uma especialização em instituição privada. No Exemplo 1, reproduzimos alguns trechos que apresentam a formação pela qual esse professor passou e que, a nosso ver, tem relação direta com as dificuldades por ele apresentadas. Retiramos todos os nomes próprios do texto produzido, a fim de não expor o professor-participante. Além disso, mantivemos a escrita conforme registro feito pelo professor, alterando apenas o formato do texto, que estava em caixa alta, como forma de facilitar a leitura.

EXEMPLO 1: Trecho de autobiografia

Durante o tempo que trabalhei não estudei, prá minha sorte quando completei 14 anos, construíram uma grande escola a poucos quilômetros de onde eu morava. Era a Fundação Bradesco: Escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. Abriram as matriculas e eu lá estava com meu registro nas mãos e com muita fé que iria estudar sem ninguém para responsabilizar por mim, ficou difícil. A diretora se comoveu ao me ver chorando e responsabilizou por mim e me matriculou. Ali estudei: 1º e 2º série trabalhando e estudando. Com o fechamento da cerâmica fui para a cidade de XXXXXX morar com meu tio XXXXXXX, onde conclui, 3º e 4º séres em um só ano (...)
Durante grande parte da minha vida fiquei distante dos estudos, retornado através dos programas de alfabetização, onde atuava como Alfabetizador morando na zona rural XXXXXXXXXXX, com apenas a quarta série do fundamental senti a necessidade e busquei a oportunidade, voltei a estudar. Terminei o fundamental e ensino médio, através de supletivo, como alfabetizador tomei gosto pela profissão de professor, fiz então o técnico em magistério pelo instituto XXXXXXXXXXXXXXXXXXX, com extensão em XXXXXXXXXXXXXXX onde cursei.

Observando os aspectos que compõem a vida escolar desse professor, no Exemplo 1, percebemos que todas as etapas foram reduzidas através de programas de aceleração. Iniciou seus estudos, efetivamente, aos 14 anos de idade, cursou o Ensino Fundamental e Médio por meio de supletivo, graduou-se através de cursos telepresenciais e pós-graduou por meio de uma especialização simples, privada e sem processo seletivo para se entrar. A partir dessa observação, notamos quão inevitáveis são as dificuldades e inseguranças desse professor, pois o ensino que recebeu não ofereceu bases sólidas para que exercesse a docência com autonomia. Além disso, através de um excerto de sua autobiografia, no Exemplo 2, notamos que a educação ainda é vista como a única opção de acesso ao mercado de trabalho, ao ponto de servir de cabide de emprego em situações de envolvimento político. O excerto se refere a participações em competições musicais realizadas em uma determinada cidade, nas quais foi vencedor em todas as participações e que, como forma de compensação, garantiu-lhe uma vaga como inspetor de alunos numa escola estadual.

EXEMPLO 2: Trecho de autobiografia

A cidade XXXXXXX foi a campeã. E na modalidade musical eu e o meu irmão fomos vencedores em todas as paticipações. Em forma de compensação me locaram como inspetor de alunos em um colegio do estado e escriturário na prefeitura.

Essa situação não é um caso isolado. Muitos professores e, até mesmo, outros cargos exercidos dentro da escola, por muitas vezes, são ocupados por pessoas que não possuem habilidades para tal função. Isso ocorre porque a educação ainda não é vista como deveria. No caso desse professor, a

aprendizagem adquirida por ele foi, em grande parte, resultado do esforço e da experiência de vida. Quando realizamos o primeiro contato com ele, o mesmo trabalhava na atual escola, como professor de turmas de 2º e 5º ano. Diante do pouco número de alunos na turma do 2º ano, teve sua turma fechada, durante o período em que estávamos o acompanhando na intervenção. Foi um momento bastante difícil para a nossa pesquisa, pois o abatimento do professor era notável. Em virtude do grande talento que apresenta para a música, entrevistamos no sentido de lotá-lo, no outro período ao da intervenção, na Secretaria de Cultura. Esse fato se deu por acreditarmos que ele seja um cantor na função de professor e não o inverso.

Este é o seu segundo ano trabalhando em turmas de 5º ano e garante que possui o sonho de ser professor. Segundo ele, não apresenta dificuldades em relação ao ensino de LP, pois seu maior entrave está na matemática. No entanto, é um professor que não planeja, mas se utiliza dos planos de aula elaborados pelo professor de outra turma de 5º ano. Possui dificuldades em articular os conteúdos e se utiliza de métodos tradicionais de ensino. Não possui domínio tecnológico. Não prepara suas atividades. Não planeja de acordo com as dificuldades dos alunos e sofre estigma dos colegas de profissão.

É rechaçado pelas dificuldades que apresenta e considerado acomodado pelo fato de se utilizar de tudo pronto para suas aulas. Devido à dificuldade com a tecnologia, dificilmente ou quase nunca se utiliza de data show para alterar suas aulas, evita atividades em que os alunos precisem sair da sala por se sentir inseguro diante da equipe gestora. Possui um conhecimento de mundo muito bom, o que contribui para os ensinamentos que repassa aos seus alunos.

Segundo ele, sua formação não possibilitou a aquisição de conhecimentos práticos relacionados ao ensino de LP, ou seja, ele não teve a oportunidade em seu estágio de observar um professor dando aula ou ainda de ter o contato com metodologias de ensino de produção textual. Além disso, nunca teve aulas de produção de texto. No entanto, afirma que isso não o impede de realizar boas aulas.

Em relação à produção textual, realiza semanalmente uma produção e uma reescrita da produção feita pelos alunos. Essa apresenta, como principais observações, aspectos relacionados à adequação linguística. Para ele, a maior dificuldade em relação às correções que precisam ser feitas é o fato de serem muitos textos para serem lidos num curto intervalo de tempo (planejamento), por isso, para cumprir a meta de produção de textos estipulada pela Secretaria

Municipal de Educação, sempre leva os cadernos de seus alunos para corrigir em casa.

Após diálogo estabelecido com o professor e diante da percepção de toda a situação de estigma que o envolvia, decidimos firmar parceria no sentido de colaborarmos um com o outro para o desenvolvimento de estratégias que possibilitassem o aprimoramento da escrita dos alunos e principalmente que contribuíssem com o letramento do professor. O docente se mostrou bem receptivo e aberto ao novo, demonstrou desejo de aprimorar sua prática e se colocou à disposição para contribuir com o que fosse necessário dentro da realização da pesquisa. Essa negociação de interesses e colaboração entre pesquisadora e professor é uma das características da pesquisa-ação colaborativa e, por isso, beneficia seus participantes, pela contribuição que oferece aos envolvidos.

É importante frisar que realizávamos contatos constantes com o gestor da escola-alvo, o qual nos repassou as principais informações sobre organização e funcionamento da unidade, embora já a conhecêssemos pelo contato enquanto supervisora. Até o momento de apresentação ao professor, tínhamos em mente contribuir com a formação de outro docente. O fato ocorrido é que o professor selecionado previamente não necessitava de tanto auxílio, pois era ele quem repassava todo o planejamento e atividades preparadas para nosso participante. Diante disso, fui apresentada a este último que, tanto quanto o primeiro, ofereceu-se para contribuir. Porém, vimos que o professor selecionado previamente não possuía tanta necessidade quanto o recém-conhecido, que passou a participar da pesquisa.

O que nos motivou a realizar intervenção com esse professor foi a humildade e simplicidade com que se colocou diante de nós ao apresentarmos os objetivos do nosso trabalho. No Exemplo 3, demonstramos uma conversa realizada com o professor para apresentação da pesquisa.

EXEMPLO 3: Excerto de entrevista com o Professor-Participante

PESQUISADORA: (...) as nossas atividades vão ser voltadas para o aluno como pesquisador, nós vamos propor atividades em que o aluno deixe a condição de... de... de...receptor e ele seja agente desse conhecimento... então isso vai demandar de nós, enquanto professores, pesquisa, vai demandar de nós, enquanto professores, estudo, certo? Não é algo que vá ser muito fácil, porque vai nos tirar do nosso comodismo, vai nos tirar da nossa prática pra buscar uma nova forma de possibilitar que esse aluno seja agente do conhecimento dele.

PROFESSOR- PARTICIPANTE: Tranquilo! Eu acho válido e vou entrar de corpo e alma, até mesmo porque eu preciso porque eu venho do interior, através de concurso, venho do interior, participei de sala de aula por três anos nas séries iniciais, segundo e terceiro ano e logo depois eu fiquei com educação infantil, 1º e 2º período. Nunca trabalhei com 5º ano, exceto aqui.

PESQUISADORA: É o primeiro ano que você trabalha com o 5º ano?

É o segundo período porque eu entrei em agosto. Aí fiquei até o final do ano com quinto ano e agora estou com 5º e 2º ano. São dois anos diferentes, né? E isso vem também dificultar o meu trabalho, tanto o plano quanto na sala de aula. Leva muito tempo. Eu creio que esse trabalho só vem somar com a minha vida profissional e também para uma realização pessoal, que eu gostaria de ser professor. Tô trabalhando, mas não me sinto professor. Porque eu concordo que professor tem que ter habilidade ou qualquer profissional tem que ter a sua habilidade, com habilidade e competência, né? E isso ainda não é o meu caso. Eu ainda deixo muito a desejar na sala de aula para com os meus alunos, é claro que eles não sabem porque eles não sabem mesmo, mas eu tenho consciência e por esse motivo quando você tocou no assunto eu até lhe abordei, não foi? Eu quero! Eu preciso. Então a minha palavra é o meu querer.

O excerto acima demonstra claramente a insegurança do professor-participante, pois ele, conforme apresentado na transcrição, “gostaria de ser professor”. E prossegue dizendo: “Tô trabalhando, mas não me sinto professor”. Através desse trecho, notamos quão necessária se faz nossa intervenção, não apenas no caráter teórico-metodológico, mas na construção da autoestima desse profissional.

Em outro momento, no qual chamava a atenção da turma para a atividade que se instaurava, o professor cita novamente o fato de ter se oferecido a contribuir com nossa pesquisa, e sempre de uma maneira bastante simples. Utilizamos para a transcrição da interação oral as seguintes convenções: (P): Pesquisadora; (PP): Professor-Participante. Além disso, todos os nomes utilizados são fictícios.

Os excertos do Exemplo 4 nos levaram a perceber que de fato esse professor tinha muito a ganhar, pois se reconhecia como alguém que precisava aprender, o que favoreceu bastante a nossa prática. Não apenas pela interação reproduzida no Exemplo 4, mas diante do contato que tivemos com esse docente, observamos que havia outros problemas por trás da dificuldade em planejar, como: medo; insegurança; autoestima baixa; fatores decorrentes da história de vida desse profissional, que viemos a conhecer ao longo do contato estabelecido.

EXEMPLO 4: Trecho de fala (Professor-participante)

PP: Essa aula aqui é uma riqueza pro resto da vida. Caio, tenha atenção que essa aula vai com você pra o resto de sua vida ((dirige-se à criança criada por ele e que o acompanha por diversos momentos em sala)). É pro resto da vida gente. Isso aqui é um aprendizado tão rico que vocês nem tão pra pensar. (...) Eu acho que foi o maior presente que eu ((Cita o nome completo)), ou ((utiliza-se da forma como é conhecido)), trouxe pra o 5º ano C, porque fui eu quem trouxe. Ela iria pra sala do professor Emerson. E eu tava do lado sentado. E pedi... eu quero. Num foi?

P: Foi.

PP: Dentro da minha simplicidade, dentro de um desconhecimento do teor, teor é o âmago, é o centro, é a coisa, como diz a Ana. Entendeu? Dentro...

((Alunos conversando))

Psiu, eu ouvi a conversa e disse: nossa! pros meus alunos é um prato cheio! Vou levar esse presente e eu trouxe esse presente. Essa fonte de conhecimento da língua portuguesa. Não é à toa que ela está concluindo um mestrado. Ninguém chega a tanto sem ter capacidade. Sem estar apto a chegar. Tá bom, gente? Então, ó, vamo ficar afinado, não vamo perder nem uma vírgula ó Ana, Tatiane e todos, tá bom, gente? Desculpa, professora.

P: Não, tranquilo.

A insegurança dele era tamanha que, embora o planejado fosse que tanto pesquisadora quanto professor compartilhassem as aulas ministradas, o mesmo não se sentia apto a ensinar os conteúdos da UD, por isso alguns argumentos como “Eu não conheço a história do livro” ou, então, “Eu não assisti ao filme todo” ou, ainda, “Você explica que eu observo” foram situações recorrentes em nossas aulas. Diante disso, entregamos uma cópia do livro ao mesmo, que disse não saber onde havia colocado; depois, fornecemos um exemplar da obra, que não fora lida por completo, (segundo informações do próprio participante) e, por fim, contamos-lhe a estória do conto estudado “O Pequeno Príncipe”. Em meio a essa situação, utilizamo-nos de alguns artifícios para que o mesmo conduzisse algum momento da aula, como ausentar-nos da sala e deixá-lo conduzindo a atividade. Em alguns momentos, deparamo-nos com a situação de vê-lo lendo as respostas do material para os alunos, então, resolvemos deixá-lo como observador, em vez de condutor das ações, até que este se sentisse confiante para tal atividade.

Para realização da pesquisa, cabe ainda informar que nos utilizamos de entrevistas realizadas com a equipe gestora da escola para que verificássemos como viam a turma do professor-participante. Através do instrumento, não foi possível perceber o que queríamos, mas, após conversa com os mesmos, percebemos que havia certo receio de que a turma não avançasse devido à grande dificuldade do professor.

Um fato que nos chamou bastante atenção é que a situação pela qual o professor passa na escola é de conhecimento de todos e o mesmo já é visto como acomodado pelos colegas de profissão, que não escondem suas reais impressões. Diante disso, trabalhamos com afinco na tentativa de estimulá-lo a realizar determinadas ações. Apontamos os aspectos positivos de sua prática e o levamos a se perceber como sujeito ativo responsável pelo avanço de seus alunos.

Dessa forma, no decorrer das nossas aulas, fomos percebendo algumas alterações na prática desse docente. Para exemplificar mudanças percebidas ao longo das aulas, reproduzimos, no Exemplo 5, a fala em que o professor apresenta os ganhos de uma aula de produção coletiva, sendo que sua prática costumava ser de produções independentes sem nenhum estágio de modelagem ou negociação conjunta. Dessa forma, deparamo-nos em uma determinada aula¹³ destinada à produção de poemas para as Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), com o professor produzindo um poema juntamente com os alunos. Diante disso, apresentamos, no Exemplo 5, o referido excerto para exemplificar o que foi realizado. PP representa as falas do nosso professor-participante.

EXEMPLO 5: Excerto de aula (professor-participante)

PP: Meninos, presta atenção. Gustavo, levanta a cabeça. Gente, é muito importante esse momento pra vocês. A professora está ensinando como você produzir um texto de qualidade, um texto enxuto, como a gente fala, um texto enxuto, entendeu? Sem palavra faltando... sem palavra sobrando... porque quando a gente escreve o menino ele foi... pra que ele se já tem o menino? Já falou, já apontou lá o sujeito, então não precisa outro pra ... entendeu? Pra explicar pro leitor... então, ela tá enxugando o texto, vai ficar chique. Aprenda, aprenda! Vocês se lembram quando eu fiz no quadro aqui aquele... que nós criamos... aquele... poemazinho?

ALUNOS: Sim.

PP: O lugar onde vivo. Eu num enxuguei ele assim? Nós fomos fazendo e depois fomos matando as palavras que não servia, tirando e jogando fora. É como se cata um arroz pra comer.. num tira as escolhas? Joga fora, fica só o arroz limpim. É isso aí... gente.

Somente nessas situações, conseguíamos perceber o que o professor aprendia com nossas aulas, pois sempre que perguntávamos o que ele estava achando, a resposta era sempre a mesma: “Bom. Eu to aprendendo”. Mas quando investigávamos o que de fato estava aprendendo, ele não sabia informar. Diante disso, resolvemos utilizar-nos do que ele mais sentia prazer: a música. Então,

¹³ Durante a intervenção, algumas aulas foram utilizadas para realização de oficinas das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), devido ao período de realização das etapas coincidir com nosso cronograma de realização da intervenção. Anteriormente ao início das oficinas na escola, os professores de 5º ano da Rede Municipal de Ensino de Araguaína participaram de formação específica sobre a OLP.

propusemos que as contribuições que as aulas trouxeram para a prática docente dele fossem apresentadas através de uma música. Como era de se imaginar, o professor se motivou tanto que chegou a compor uma canção intitulada “Canto Literário”. No Exemplo 6, apresentamos a letra composta pelo professor, através de sugestão apresentada por nós.

A ideia de se compor uma música surgiu ao notarmos a grande facilidade com que ele compunha canções. Em alguns momentos específicos, criou, em conjunto com os alunos, letras belíssimas relacionadas aos conteúdos estudados, ou de acordo com as datas comemorativas em que havia apresentações na escola. Assim, surgiram músicas relacionadas ao Zika Vírus e às drogas, esta última para apresentar na Formatura do Proerd, além de ensaiar com os alunos canções para o Dia das Mães.

EXEMPLO 6: Letra de música

CANTO LITERÁRIO

1. Ei, vou lhe contar
2. De uma pesquisa realizada
3. Pro mestrado da Aylizara, na UFT
4. Realidade e ficção se misturaram
5. Gramática e ortografia acompanharam
6. Fantasia, mistérios, muita imaginação
7. Leitura, escrita e interpretação
8. Não demorou a linda produção (2x)
9. Os personagens chegaram
10. Foram todos trabalhados
11. Os que não compareceram
12. Os alunos inventaram
13. Adjetivos, substantivos,
14. A bola da vez
15. Ciências se fez presente nas aulas de Português (2x)
16. Laptops usados
17. Textos foram criados
18. Aulas diferenciadas
19. Também foram exploradas
20. Álbuns, contos e aventuras
21. Banners confeccionados
22. O que era literário
23. Pra ciência foi transportado
24. Bingos, filmes e canções
25. Diversão pra garotada
26. Diante de tanta pesquisa
27. Descobrimos que a língua
28. É algo pra ser estudada.

Autor: Tony Duarte (Pseudônimo)

Apesar do grande talento, o professor pouco sabia como utilizá-lo em sala de aula. Segundo ele, através das nossas contribuições, foi possível aprender a trabalhar com a música no contexto escolar. No Exemplo 6, apresentamos excertos de conversa na qual o professor externaliza essa contribuição:

EXEMPLO 7: Excerto de conversa com professor-participante

PP: Ah, uma coisa que eu quero te...te... falar... eu canto, componho, e tal... e na sala de aula eu não sabia desenvolver um trabalho com uma música, com esse trabalho aí eu já sei como trabalhar uma música.
P: É mesmo, XXXXX? Maravilha!
PP: Não é verdade?
P: Eu vi aquele dia tu dando aula do...do...do... lugar onde eu vivo aí eu percebi que tu já conseguiu ter a noção de como trabalhar sem..
PP: É... eu consegui aprender como trabalhar música com eles.
P: Aí ó, o quê que você precisa fazer quando for trabalhar com um gênero qualquer, no caso teu, a música. É não trabalhar tudo em uma única aula. É fazer as etapas...
P: Fazer o passo-a-passo.

Diante da canção produzida pelo professor, percebemos quão importante se faz descobrirmos as aptidões de nossos alunos e o cuidado que precisamos ter ao afirmar que alguém não produz, não escreve, pois sempre há algo que não dominamos e algo que executamos com maior facilidade. No caso desse professor, seu talento está para a poesia, para a canção, para o trabalho com a linguagem figurada, características bastante presentes no seu modo de agir no dia-a-dia, visto que se utiliza muito de palavras e expressões com duplo sentido.

Analisando a letra produzida por ele, observamos, pelos versos numerados de 4 a 8 (*Realidade e ficção se misturaram/ Gramática e ortografia acompanham/Fantasias, mistérios, muita imaginação/ Leitura, escrita e interpretação/ Não demorou a linda produção*), que o professor consegue perceber a interligação dos eixos da LP dentro de uma temática-chave que se estrutura em torno de textos narrativos ficcionais (textos utilizados para a construção da nossa unidade didática).

O primeiro verso sublinhado representa a primeira etapa do circuito, que será explicitada no Capítulo 3, quando modelamos os conhecimentos contextuais dos alunos a respeito da diferença entre realidade e ficção. No verso 2, quando é citado que *gramática e ortografia acompanham*, notamos a presença da modelagem texto, interligada ao contexto, pois apresenta a palavra *acompanham* para indicar essa interligação entre as etapas. Nos versos 7 e 8 (*Leitura, escrita e interpretação/*

Não demorou a linda produção), percebemos que, para se chegar à produção, é preciso realizar um trabalho prévio, envolvendo as etapas citadas nos versos anteriores (modelagem contexto, modelagem texto e negociação conjunta do texto). Assim, através do que o professor relata na canção, percebemos a sua compreensão diante do que executamos durante nossa intervenção.

No verso 15 (*Ciências se fez presente nas aulas de Português*), o professor compreende o caráter indisciplinar existente em nossa pesquisa, pois no estágio do CCMG denominado *Negociação Conjunta de Texto* (Capítulo 4), momento destinado à produção coletiva de texto, apresentamos como a utilização de um experimento pode nortear a produção de um pôster científico.

Quando cita o verso 18 (*Aulas diferenciadas*), percebemos a contribuição do letramento científico para a inovação das aulas de LP. Além disso, nos versos 22 e 23 (22. *O que era literário* / 23. *Pra ciência foi transportado*) reitera a utilização do letramento científico como teoria capaz de possibilitar o estudo da língua em situações de investigação, como nos apresenta nos últimos versos (26. *Diante de tanta pesquisa* / 27. *Descobrimos que a língua* / 28. *É algo pra ser estudada*).

Dessa forma, a letra dessa canção antevê os conteúdos dos próximos capítulos desta dissertação de mestrado, que demonstrarão como interligar os eixos de LP a partir da mediação de um gênero, possibilitando a inovação das aulas de LP através do letramento científico.

Nesse sentido, percebemos que a interação entre universidade e escola é fundamental para o aperfeiçoamento profissional dos docentes envolvidos, tanto pesquisadora quanto professor da escola básica, pois ambos colaboram entre si para ampliação das oportunidades de aprendizagem significativa aos estudantes do Ensino Fundamental I.

Com base em dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação de Araguaína, através de fichas de supervisão/orientação, e por meio de relatos de professores que atuam em turmas de 1º ao 5º ano, verificamos que há sérios problemas quanto ao trabalho com gêneros em sala de aula.

Por meio desses dados coletados, percebemos que algumas das falhas existentes no ensino de produção textual nas escolas municipais são:

1. Dificuldade que alguns professores apresentam no momento de produzir seus próprios textos e na orientação dessa produção ao aluno;

2. O ensino que muitos professores receberam em sua formação não contemplava/contemplou o estudo de produção textual orientada pelo trabalho com gêneros;
3. Alguns professores conhecem a teoria que orienta o trabalho com gêneros, porém não conseguem planejar e executar aulas orientadas por essas teorias.

Os tópicos acima citados são, em muitos casos, discursos produzidos por professores que se julgam incapazes de ensinar alunos a produzirem textos dos mais variados gêneros. Grande parte deles não distingue tipologia e gênero textual. Outros, embora saibam conceitos, esbarram na prática de produção, correção e devolução do texto para o aluno com orientações para reescrita.

Em relação ao segundo item, vemos que grande parte dos pedagogos não foi orientada sobre como trabalhar produção de texto na perspectiva do gênero. Já no segundo tópico, independente de pedagogos ou não, notamos que mesmo conhecendo a teoria, muitos professores não conseguem articular o conhecimento linguístico ao uso do gênero, o que também pode ser percebido dentro da própria universidade, onde, até mesmo, acadêmicos dos cursos de mestrado profissional (Profletras) se deparam com situações em que não sabem que tratamento dar ao gênero (cf. SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016).

No que diz respeito ao terceiro item, percebemos que a prática de correção e devolução do texto do aluno ainda não é um aspecto trabalhado pela universidade. Acreditamos que essas dificuldades sejam consequência da formação que muitos desses professores receberam, pois alguns deles não experimentaram a prática de escrita durante sua formação, o que dificulta o trabalho em sala de aula. Isso é o reflexo do que recebemos enquanto acadêmicos e, até mesmo, na época de escola, pois nossa tendência é reproduzir o ensinamento que nos foi repassado. Esse talvez seja um dos grandes entraves da educação, ou seja, a formação inicial recebida na licenciatura. Se essa for positiva, os resultados tendem a ser exitosos, da mesma forma que cabe àquele que recebe os conhecimentos transformá-los em métodos de aprendizagem.

Com base nessas observações, reconhecemos a urgência que se faz de uma intervenção no sentido de colaborar com esses professores, para que desta forma, o aluno seja também atingido positivamente. Ao contrário, se isso não for feito, corre-se o risco de, ano após ano, essas dificuldades persistirem em nossas escolas,

levando professores e alunos a continuarem sem saber de fato a função da escrita e a real importância que ela tem para a sociedade letrada em que vivemos.

No capítulo seguinte, discutiremos alguns conceitos que fazem parte do processo de aprendizagem e como esses conceitos se relacionam diante da inserção e apropriação da escrita pelos sujeitos.

CAPÍTULO 2

GÊNEROS COMO INSTRUMENTOS MEDIADORES

Inúmeras pesquisas na área de ensino de língua materna, no campo da Linguística Aplicada (LA), têm se voltado para o trabalho pedagógico mediado por gêneros textuais. Esse enfoque se configura como uma resposta à visão ainda tradicional que muitas escolas brasileiras têm do ensino da escrita. Aulas de produção textual como objeto de avaliação têm levado alunos de diversos níveis de ensino a não apreciarem a escrita e não terem o desempenho melhorado ao longo das produções realizadas. Nessa perspectiva, pretendemos discutir a respeito do trabalho realizado com o gênero textual por professores do Ensino Fundamental I, tendo como foco a reescrita, principal potencializadora da capacidade de produção textual.

Dessa forma, organizamos este capítulo em três seções para abordar o tratamento dado ao gênero na escola básica, assim como o lugar que a reescrita ocupa nesse processo. Para isso, focalizamos, na primeira seção, as teorias que fundamentam esta pesquisa, responsáveis pelo embasamento da maneira mais adequada para lidar com gêneros em sala de aula, bem como da importância do papel do professor durante as aulas de produção textual. Na segunda seção, refletimos sobre a importância de um trabalho voltado para os gêneros como principal articulador das atividades de leitura e (re)escrita em contraposição à realidade das escolas públicas municipais. E, na terceira seção deste capítulo, tematizamos o ensino voltado para práticas de letramento científico. Para tanto, abordamos as definições existentes a respeito do tema e apontamos os principais ganhos existentes quando se adota essa perspectiva de ensino.

2.1. GÊNEROS NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Nas últimas décadas, uma série de questões relacionadas ao ensino de língua materna tem sido discutida por diversos pesquisadores. Essas situações

podem ser percebidas devido ao grande número de estudos empreendidos no sentido de fomentar discussões e trazer resultados acerca do ensino da linguagem em sala de aula. Nesse sentido, quando trazemos à tona conceitos como os de alfabetização e letramento (que para muitos já é algo maçante), pretendemos propiciar aos professores o desvendar de questões que possam ser desconhecidas por eles, já que, como nos diz Freire (2001), é impossível ensinar sem aprender. Nas palavras do autor,

não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p.259).

Com essa certeza de que ao ensinar aprendemos, gradativamente, a educação vai ganhando novas visões, pois o que era verdade, em determinados momentos sociais, passa a não mais o ser, quando entra em contato com novos conhecimentos, novas experiências. Prova disso é que, há bem pouco tempo, o professor era visto como detentor do conhecimento e transmissor de conteúdos, e o aluno, um mero receptor. Já numa perspectiva contemporânea, o docente é chamado de educador, mediador de conhecimentos e detentor de um papel social e político inquestionável.

Nesse contexto, assim como o papel do docente tem se alterado no decorrer do tempo, a educação também vai incorporando novos conceitos, advindos de práticas e estudos de importantes pesquisadores. É o caso dos termos: alfabetização e letramento, que aparecem no contexto escolar e que, por diversas vezes, confundem-se, ao ponto de, para muitos, letramento ser visto como modismo e ocasionar algumas inadequações na utilização dos vocábulos. Nesse sentido, contextualizando as expressões acima, podemos afirmar que alfabetização diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita, e o letramento relaciona-se à prática de ler e produzir textos dos mais variados gêneros e temas para propósitos diferenciados. Nesse sentido, letrar é mais que alfabetizar, diz respeito ao uso da leitura e da escrita como efetiva prática social, daí a grande necessidade de se alfabetizar letrando. Conforme Soares (1998):

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (p. 47).

Na concepção de Freire (1989), o termo alfabetização ultrapassa o conceito de codificar e decodificar. A utilização dessa expressão pelo autor supera até mesmo o conceito de letramento, visto que se relaciona à criticidade dos sujeitos diante da realidade, com o objetivo de transformá-la. Nessa perspectiva, Freire (1989, p. 11-12) afirma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Diante dessa afirmativa, percebemos que, já em Freire (1989), a leitura ultrapassa a decodificação do texto escrito e alcança a prática social, distanciando-se da visão tradicional de alfabetização. Isso ocorre devido o contato com a escrita acontecer antes mesmo de se saber desvendá-la. Desde cedo, a criança tem contato com placas, outdoors, livros, utiliza-se da imaginação quando brinca de casinha, de escolinha. E essa fase precisa ser valorizada, induzida, motivada. A criança desde que passa a ter contato com a escrita, vive um processo de descoberta e não podemos podá-la. Deste modo, uma escola que valoriza o letramento desde a educação infantil poderá ter êxito nas fases posteriores.

Nesse sentido, além de uma necessidade, criar oportunidades de aprendizagem que façam sentido para seus alunos é, acima de tudo, um compromisso do professor. Assim, desenvolver uma proposta de ensino pautada no letramento equivale a permitir que a criança seja protagonista de sua aprendizagem, que construa seus conhecimentos mediante um ensino voltado para a utilização da linguagem como interação social.

Diante disso, embora saibamos que a sociedade contemporânea tenha exigido do indivíduo o entendimento dos significados e usos das palavras em diferentes contextos, ou seja, que a leitura e a escrita sejam utilizadas no contexto das práticas sociais, tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social, deparamo-nos constantemente com práticas obsoletas da tradição escolar em que leitura e escrita são utilizadas apenas como objetos didáticos. Dessa forma,

perdemos muito tempo com nossos educandos copiando atividades, apegamo-nos a métodos retrógrados de alfabetização, em que alunos leem sem ao menos se darem conta do que dizem, apresentam-se como sujeitos passivos diante de frases prontas, de atividades sem nenhum encadeamento temático, escolhidas ao acaso e nos esquecemos de que nosso principal papel, enquanto professores, é possibilitar que o aluno evolua, desenvolva a criatividade e o senso crítico.

Precisamos ver as múltiplas práticas de letramento como o foco do trabalho escolar em todos os ciclos; e isso não representa função apenas do professor de Língua Portuguesa, mas do professor de Geografia, quando ensina o aluno a analisar mapas; do professor de Matemática, quando possibilita a interpretação de gráficos e tabelas. Essas são as múltiplas práticas e devem fazer parte das aulas dos professores de todas as disciplinas escolares.

A partir de abordagens como essas, o aluno tem a oportunidade de, na escola, aprofundar o conhecimento de práticas sociais mediadas por gêneros vivenciadas por ele, mas sobre os quais ele não lança um olhar crítico e, ainda, entrar em contato com outros gêneros, que não lhe sejam comuns, sendo estimulado a participar de atividades letradas envolvendo esses textos. No entanto, se desejamos adotar o letramento como principal objetivo de ensino, é imprescindível que alteremos a maneira de apresentação dos conteúdos para os alunos. O modo mais usual de se trabalhar gêneros na escola, muitas vezes, pressupõe a utilização do texto apenas para cumprir uma exigência escolar, ou seja, lê-se para avaliar leitura e se produzem textos para verificar incoerências ortográficas e gramaticais. Desta forma, o ensino de leitura e escrita, em muitos casos, não faz sentido para a vida do aluno.

Diferentemente, se desejamos promover uma mudança significativa no ensino, tendo o letramento do aluno como foco, é preciso que a ordem seja alterada, ao invés de partir do conteúdo para a prática social, precisamos chegar ao conteúdo por meio de textos significativos para o aluno e sua comunidade, ou seja, devemos partir da prática social para que, por fim, cheguemos ao conteúdo, e essa prática demanda, em grande parte, o próprio letramento docente.

A alteração dessa ordem já fora preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Conforme nos alerta o documento:

os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar (BRASIL, 1998, p. 37).

Nesse contexto, a complexidade consiste no fato de que cabe ao professor determinar o que é significativo para a comunidade escolar e relacionar os conteúdos às diferentes práticas de letramento, ou seja, é preciso que haja na escola pública professores-pesquisadores que saibam o que estão fazendo e para que estão fazendo, assim haverá uma mudança significativa nos métodos de ensino.

Dornelles (2012), em uma pesquisa realizada em Santa Catarina com acadêmicos do curso de Letras, apresenta o excerto do relato de uma aluna sobre a visão que possui a respeito da necessidade de mudanças não apenas nas ideias, mas mudanças de prática dos professores de língua. Chamou-nos a atenção a forma como a aluna se posicionou diante da reflexão feita sobre uma palestra proferida por Pasquale. Para Ângela, aluna do 5º período de Letras, Pasquale faz o que defende em sua teoria, ao contrário de muitos professores que espalham “ideias de mudança” e agem de maneira diferente. Ao observar o comportamento de alguns professores em determinadas aulas de estágio, afirma que “o maior problema nosso é que os professores não têm tanta certeza do que estão ensinando.” E prossegue dizendo:

Para eles um conteúdo foi transmitido como ‘é assim e pronto’ e eles o estão transmitindo da mesma forma. Daí surge a ideia que tais professores não explicam, só complicam. Por tudo isso, devemos exigir respostas para que estas respostas sejam os esclarecimentos que daremos amanhã aos nossos alunos. E não só exigir dos outros as explicações, mas buscarmos nós mesmos pelas explicações. Poucos são os professores-pesquisadores. E esse é o nosso maior erro! (DORNELLES, 2012, p.133).

Dessa forma, é preciso que além de saber, o professor saiba fazer, que a sua prática de ensino seja um processo de constante investigação, que ultrapasse um ensino voltado a meras exposições e que forme alunos produtores de conhecimento. Para que isso aconteça, é necessário conhecimento aprofundado da língua, ou então, a tendência sempre será o ensino tradicional, pautado em aulas de seleção e identificação de vocábulos ou expressões, pois é menos trabalhoso que ensinar crianças a pensar.

É importante frisar que com isso não estamos dizendo que o professor deva realizar milagres ou, utopicamente falando, transformar a educação, mas que *gestos de mudança* sejam realizados a fim de que se possa “inovar sem alterar radicalmente o objeto de ensino legitimado” (DORNELLES, 2012, p.138). Nesse sentido, uma alteração significativa já seria a realização de atividades em que as práticas de leitura e escrita ganhem novos significados, a partir de um trabalho voltado para o estudo de gêneros, pois “é nos gêneros que os textos se realizam e é por meio dos gêneros que se torna possível a participação nas diferentes esferas sociais” (DORNELLES, 2012b, p. 56).

O nosso desejo, enquanto professores que almejam visualizar *gestos de mudança* na educação, em especial na LP, alvo do nosso trabalho, é possibilitar, gradativamente, a formação de professores que provoquem em seus alunos a curiosidade, inquietação, o desejo da descoberta por si só através de um trabalho de leitura e escrita voltado para as práticas de letramento, ou seja, em que a criança interaja com materiais reais de leitura e escrita. Dessa forma, a criança poderá se utilizar da língua em situações concretas de interação.

Nesse sentido, os níveis de letramento dependem do contato que o aluno tiver com a escrita. Assim,

Os níveis de letramento estão relacionados com a qualidade das práticas de leitura e escrita do indivíduo, com a qualidade do texto que lê e escreve, com a frequência e a forma de leitura e de escrita. Além disso, os níveis de letramento variam de acordo com o domínio do código escrito: sujeitos com níveis mais altos de letramento geralmente apresentam mais tempo de escolaridade, o que permite concluir que o nível de letramento está (de certa forma), relacionado com o grau de escolaridade. (RIBEIRO 2001, p. 217).

Desta forma, cabe à escola desenvolver práticas que levem a criança ao contato com a leitura e a escrita de textos dos mais variados gêneros. Isso as levará a entender a importância e funcionamento da escrita em nossa sociedade, desenvolvendo capacidades necessárias para sua apropriação.

Dessa forma, a escola passa a ser vista como uma *agência de letramento* (KLEIMAN, 1995), a maior responsável por propor ações voltadas para a leitura e a escrita como práticas sociais mais significativas, com o compromisso de desenvolver nas crianças a consciência de que, por meio desses conhecimentos, elas poderão se tornar independentes, autônomas e críticas.

Esse grande avanço do letramento no que diz respeito às práticas de leitura e escrita dentro e fora da escola proporcionou, nos últimos anos, uma posição privilegiada da escrita nos estudos de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento (cf. SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016). A esse respeito, Street (2014) apresenta-nos o letramento sob dois enfoques: o *modelo de letramento autônomo* e o *modelo de letramento ideológico*.

O primeiro modelo é tido como Letramento com “L” maiúsculo para se referir às capacidades que o sujeito tem de usar apenas o texto escrito. Esse tipo de letramento pode ser medido, avaliado e está focado nas habilidades de leitura e escrita. Em contraposição, o segundo modelo é apresentado pelo autor como algo bem maior do que meras habilidades que podem ou não ser atingidas, mas como um letramento voltado para as práticas sociais.

Diante disso, Street (2014) defende a existência de múltiplos letramentos, baseado no modelo ideológico e rejeitando o letramento autônomo. Este último elege o que de fato deve ou não ser trabalhado na escola e defende a teoria da “grande divisão”, que adota uma visão etnocêntrica e hierárquica, privilegiando uma forma particular de letramento sobre as muitas variedades que a pesquisa agora mostra existirem mundo afora. É o que ocorre em muitos casos quando trabalhamos com a dissertação escolar, orientada pelo modelo autônomo, demonstrando que, por saber produzir esse gênero, os alunos estariam prontos, para todas as situações de uso da escrita, quando, na realidade, essas situações demandam diferentes letramentos.

A respeito do letramento ideológico, defendido por Street (2014), Terzi (2006, p. 5) argumenta que sua importância consiste no fato de possibilitar ao aluno a interação mais significativa com a sociedade por meio da escrita. É utilizar-se desta para atender às exigências da própria sociedade:

não apenas ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, ou seja, promover a alfabetização, mas, simultaneamente, oferecer-lhes a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a comunidade local e que pode ter para outras comunidades. Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita em situações do cotidiano como cidadão crítico (TERZI, 2006, p.5).

Nesse sentido, é papel da escola preparar seus alunos para que adquiram essa criticidade. Conforme afirma Street (2014, p.155), “a introdução da Consciência

Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade”. Partindo dessa perspectiva, precisamos apresentar os gêneros como representativos da interação social e possibilitar o contato com eles para que os alunos leiam e compreendam os textos que circulam de um modo geral em diferentes esferas comunicativas. Para isso, devemos criar meios de levar os alunos a manipularem o texto escrito, a manusearem, interagirem com ele, observarem, refletirem, pesquisarem, envolverem-se em práticas de leitura para um determinado fim. É dessa forma, responsabilidade inquestionável da escola, garantir o acesso aos saberes necessários para o exercício da cidadania.

Assim, nosso trabalho propõe a possibilidade de gerar nos alunos a capacidade de pensar cientificamente, de usar o conhecimento científico na resolução de problemas, proporcionar aos alunos um conhecimento necessário para sua participação em questões baseadas na ciência, levando-os à curiosidade, à capacidade de pensar criticamente sobre a ciência e para lidar com conhecimentos científicos (Cf. HOLBROOK; RANNIKMAE, 2009). A partir do letramento científico, buscamos proporcionar a construção de benefícios práticos para as pessoas, sociedade e meio ambiente.

Desenvolver o letramento dos alunos é a possibilidade que temos de contribuir com a formação cidadã desses indivíduos, que, muitas vezes, não conseguem se utilizar dos conhecimentos adquiridos na escola para responder às necessidades e interesses pessoais ou grupais.

2.2. GÊNERO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA REESCRITA

Durante muito tempo, as aulas de produção textual escrita se restringiram ao ensino do que conhecemos hoje como tipos textuais, o que era identificado como aulas de redação. Com a proposta do trabalho escolar mediado por gêneros, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 1997), muita confusão foi gerada por não se saber definir mais o que se trabalhar ou não nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse contexto, muitas dúvidas surgiram (e algumas ainda permanecem) na cabeça de diversos professores que se limitam ao ensino do texto como mero produto de atividade escolar.

Assim, o gênero, em diversas situações, tem sido tratado como objeto de escolarização e os tipos textuais são abordados como gênero, ou seja, narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, segundo definição dada por Marcuschi (2008, p. 154), a respeito das tipologias, são ainda, em alguns casos, trabalhados na escola como gêneros. Silva (2015, p. 11) apresenta, como confirmação da nossa abordagem, a finalidade do texto em sala de aula: “os alunos são orientados a produzirem textos desses tipos simplesmente para cumprir uma atividade didática, cuja função pode se restringir à avaliação da versatilidade linguística do aluno”. Dessa forma, esse trabalho de utilização do texto com esse único propósito não auxilia a interação social por meio da linguagem, mas surge como meio de se ensinar formas linguísticas.

Nessa perspectiva, pretendemos, através desta pesquisa, desenvolver atividades tendo o gênero como “formas de vida”, como “lugares onde o sentido é construído” conforme definição apresentada por Bazerman (2006, p. 23):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

A partir dessa abordagem, Bazerman (2006) nos apresenta possibilidades de utilização do gênero de modo que possamos compreender o funcionamento de uma sociedade mediada por atividades discursivas, verificando como essa língua age diante de um instrumento mediador entre os sujeitos da ação social. Dessa forma, precisamos propor para as aulas de Língua Portuguesa, atividades com encadeamentos, que nos levem a ver o gênero não apenas como um texto materializado, que precisa estar de acordo com a estrutura que o define como tal, mas, principalmente, como algo que existe e é produzido a partir de necessidades cotidianas.

Nesse sentido, propomos um trabalho sistemático e organizado por uma unidade didática, por acreditarmos que esse instrumento desenvolva aprendizagens significativas nos alunos, visto que possibilita a seleção, organização de estudos da língua pelo professor, colocando o aprendiz como sujeito ativo de sua aprendizagem.

Os PCN nos confirmam que precisamos oferecer aos nossos educandos um ensino pautado no convívio com textos reais:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. (BRASIL, 1998, p.28)

Partindo dessa concepção na qual os gêneros são vistos como objeto de interação, adotamos a noção de unidade didática para nos valer de estratégias que possibilitem o empoderamento do aprendiz. Nesse sentido, quando se fala em empoderamento, o Dicionário Paulo Freire explicita-nos o sentido do termo,

Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos 'conscientizando', descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá 'poder' para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação" (GUARESCHI, 2008, p. 166).

Em relação ao empoderamento, podemos dizer que não é apenas "um ato psicológico, individual, mas um ato social e político" (GUARESCHI, 2008, p. 165). A partir do empoderamento, os sujeitos se tornam agentes conscientes de sua importância, participantes e atuantes no processo social e político. Freire (1986), através da obra *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*, quando perguntado a respeito da definição do termo *empowerment* argumenta que "Devido à riqueza da palavra *empowerment*, que significa, A) dar poder a, B) ativar a potencialidade criativa, C) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, D) dinamizar a potencialidade do sujeito, manteremos a palavra no original e em grifo". (SHOR; FREIRE, 1986, p.10). Porém, o que se percebe é que o autor criou um novo significado para a palavra, sentido esse que se origina da ideia de libertação do oprimido. Nessa perspectiva, o empoderamento é algo que se adquire pela conquista e não simplesmente uma aquisição passiva. Representa a "conquista da liberdade pelas pessoas que têm estado subordinadas a uma posição de dependência econômica ou física ou de qualquer outra natureza" (VALOURA, 2006, p. 3).

Nos termos de Silva (2010, p.123), Paulo Freire define o empoderamento como um meio de transformar a situação de opressão de grupos minoritários e, para que de fato isso ocorra, é preciso engajamento político de professores para que essa situação se transforme.

Na escola, esse empoderamento ocorre à medida que professores, tomados pelo desejo de inclusão desses grupos minoritários, envolvem-nos em processos de leitura e escrita dentro e fora da escola, práticas estas que necessitam estar atreladas à função social do gênero, pois, assim, alunos terão condições de participar socialmente e politicamente de questões intra e extraescolares.

Utilizando-nos dessa proposta de ensino, alunos passam a ser provocados “a produzir textos com funções sociais mais claras, dentro de situações de aprendizagem bem definidas, diferentemente do simples exercício da escrita escolar descontextualizada” (SILVA, 2015, p. 20). Ainda a respeito do gênero numa perspectiva mais pragmática, Eggins (2004, p. 74 apud SILVA, 2015, p. 1029), aponta que “onde quer que a produção de linguagem seja utilizada para alcançar um propósito reconhecido culturalmente e estabilizado culturalmente, lá encontraremos um gênero”. Se partirmos dessa definição, podemos entender que se o objetivo das aulas de produção de texto não for escrever almejando alcançar uma demanda interativa produtiva, o gênero não terá sua função reconhecida.

Ainda a esse respeito, é importante que haja cuidado por parte do professor para que a abordagem utilizada não transforme o gênero num objeto excessivamente escolar. É o que nos afirma Silva (2015, p. 1030):

O trabalho pedagógico com a maior diversidade possível de gêneros é sugerido para as aulas de língua materna, lançando, especialmente para os professores, o desafio de evitarem que os gêneros sofram bruscas mutações ao serem transformados em objeto de ensino no contexto escolar, resultando na excessiva escolarização da escrita ou no trabalho didático orientado essencialmente pela noção de texto.

Lamentavelmente, o trabalho que muitas das nossas escolas desenvolvem ainda não está estruturado em torno do gênero. Ao contrário, este é trabalhado, porém isolado das demais atividades, ou seja, ensina-se o gênero simplesmente para se aprender a ler e escrever; não há articulação desse trabalho com o ensino da gramática.

Nesse sentido, é comum vermos o ensino de Língua Portuguesa voltado para a metalinguagem, o que pouco contribui para a formação de leitores e escritores preparados para interagir socialmente por meio da linguagem. O que nossa prática demonstra é a vivência de momentos em que a teoria se apresenta como norteadora do nosso trabalho, no entanto, em sala de aula, permanecem as mesmas aulas desestimulantes, desarticuladas da realidade do aluno, nas quais o mais importante é cumprir os conteúdos previstos no referencial e não deixar de utilizar o livro didático.

Segundo Antunes (2003), a respeito desse trabalho voltado para o ensino da língua sob o aspecto metalinguístico, é pouco provável que estejamos preparando nossos alunos para o uso da linguagem em suas diversas manifestações. Por isso, é preciso que nos atentemos para que não estejamos perdendo uma grande oportunidade de usar a língua a nosso favor. Nas palavras da autora:

o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais (ANTUNES, 2003, p. 46).

Ainda de acordo com Antunes (2003), contrapondo-se às práticas escolares tradicionais, o importante é que os professores de língua materna utilizem de fato a função deles de “contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa” (ANTUNES, 2003, p. 14) e isso não ocorrerá se continuarmos com as mesmas práticas de décadas atrás. Na Ciência da Educação, Tardif e Lessard (2013, p.145) afirmam que esse ensino engessado não acompanha as mudanças sociais, “os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis ou invariáveis e de uma cultura ‘eterna’”. É preciso que haja mudança, pois, para os autores, “tem-se uma criança nova numa escola velha.” Já não cabe mais um ensino prescritivo, pois os conhecimentos hoje não se limitam mais à escola. “As crianças estão mais informadas sobre toda espécie de assuntos” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.145).

Antigamente, os alunos iam para a escola porque sabiam que lá era o local onde se aprendia, adquiria conhecimentos. Hoje, isso mudou. O conhecimento está em toda parte e encontra-se cada vez mais acessível aos alunos. Estes, ao contrário do que acontecia anos atrás, não precisam de alguém que apenas repasse

informações, pois elas estão em toda parte, mas de quem provoque o desejo pela pesquisa, pela descoberta. Em relação especificamente às aulas de produção textual, importa que abandonemos o ensino de tipologias e passemos à utilização da escrita em situações do cotidiano, como: escrever bilhetes; responder a um e-mail; preparar uma lista de compras; sempre focando na utilização do gênero como forma de contribuição para interação dos indivíduos através da linguagem.

Nesse sentido, percebemos uma grande dificuldade das escolas em trabalhar com gêneros como meio de interação social, e mais ainda complicado é para o aluno desenvolver a prática de reescrita de textos. Isso ocorre porque, muitas vezes, limitamo-nos ao trabalho com a antiga redação escolar, onde o aluno escreve sem nenhum objetivo interativo preciso. Deparamo-nos constantemente com a utilização de atividades desconectadas da proposta esperada para o trabalho com gêneros, ou seja, produções que trabalham o gênero de forma isolada, sem estar atrelado a nenhum projeto pedagógico ou inserido em uma sequência articulada de atividades pedagógicas, a exemplo das UD.

Embora ainda seja vigente nas escolas um ensino de gramática descontextualizado, já existem experiências associadas ao ensino de gramática e gênero nas escolas que buscam responder a esta problemática. Essas experiências são tentativas de provocação de *gestos de mudança* (cf. SILVA et al, 2015).

A respeito dessas investidas, Dornelles (2012b) apresenta como exemplo de tentativas de inovação no contexto escolar, a prática docente de uma estagiária de Língua Portuguesa (Letras/UNIPAMPA) ao tentar didatizar a escrita e a gramática em aulas do 9º ano do Ensino Fundamental, apoiando-se numa perspectiva de ensino baseada na linguagem em uso (cf. DORNELLES, 2012b). A experiência ora relatada pela autora equipara-se ao que estamos tentando desenvolver aqui por meio da proposta do CCMG¹⁴, ou seja, sua tentativa é substituir um ensino tradicional de ensino da língua por uma abordagem voltada à competência discursiva do aluno.

Dessa forma, Geraldi (1995), considerando a proposta pedagógica dos PCN (BRASIL, 1997) e fundamentado em estudos bakhtinianos, apresenta o que de fato deve constituir o texto, ou seja, é preciso que se tenha o que dizer, se tenha uma

¹⁴ Além do CCMG, os Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000) e as Sequências Didáticas (SD), (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) são propostas “inovadoras” de um trabalho voltado para o estudo da língua, visto que possibilita ao aluno a reflexão sobre os processos de leitura, escrita e análise linguística.

razão para dizer o que se tem a dizer e se tenha para quem dizer. Assim, a escrita ganha significado para o aluno e para o professor que media a interação entre o produtor, o texto e o leitor.

Adotando essa abordagem, assumimos a concepção de produção textual como processo, retirando do texto o aspecto fechado, isolado que comumente tem permeado as aulas de Língua Portuguesa. Nesse processo, a reescrita passa a ter um papel fundamental, pois ganha sentido na prática de produção, visto que leva os principais envolvidos à reflexão da utilização da língua, ou seja, permite que os usuários do código linguístico compreendam a necessidade de uso da língua de acordo com a situação de comunicação que precisa ser estabelecida.

No entanto, para que isso aconteça, é imprescindível que o professor seja mediador desse processo, que auxilie os alunos durante a realização da atividade de produção textual. Além disso, é necessário que, ao devolver os textos aos alunos, sejam realizados apontamentos e orientações aos educandos quanto à reescrita. Desta forma, o aluno irá refletir sobre construções de sentido mal feitas e melhorar seu texto conscientemente. Moreira e Silva (2011), a respeito da (re)escrita de textos no contexto acadêmico, apresentam-nos que, assim como ocorre na educação básica, na universidade os objetivos relacionados à leitura e produção textual não se alteram. Esta última, quando orientada pela reescrita, possibilita o amadurecimento da prática de escrever. Os autores nos asseguram que:

a prática da reescrita orientada torna-se essencial para que estudantes consigam produzir textos sempre de forma consciente e madura, sendo de extrema importância ao ensino/prática de leitura-produção de textos pois proporciona aos estudantes condições de efetivamente refletir de maneira crítica sobre suas práticas, fazendo com que eles consigam superar possíveis problemas, aumentando, desta forma, sua maturidade em relação à escrita. Verificou-se que a reescrita orientada é um processo que deve ser incluído na realidade educacional e acadêmica, preferencialmente devendo ser tratada como um processo contínuo e sempre reflexivo (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 26).

A partir do que nos dizem Moreira e Silva (2011) a respeito da importância de um processo contínuo de mediação da escrita e reescrita, acreditamos que a reflexão de Fuza e Menegassi (2007, p. 9) nos apresente os ganhos que essa mediação possibilita ao aluno em relação ao uso da língua em diferentes situações de interação. Para estes últimos, “observa-se que o aluno produz seu texto e tem a possibilidade de interagir com seu professor para tirar dúvidas, para continuar

escrevendo outros textos que se relacionem com o anterior e até mesmo de reescrever sua produção” (FUZA; MENEGASSI, 2007, p. 9).

Dessa forma, notamos quão imprescindível se faz o trabalho com produção de texto tendo o professor como mediador e a reescrita como processo de reflexão do aluno com/sobre a língua. Essa mediação torna-se ainda mais necessária quando falamos de alunos pertencentes à primeira fase do Ensino Fundamental, pois estão em processo de construção do conhecimento referente à prática escritora.

Nesse sentido, por meio da mediação do professor nas aulas de produção textual e das revisões feitas pelo docente, o aluno tem condições de, em diálogo constante com o professor, melhorar o que é dito, de modo que alcance a finalidade a que se propôs. No entanto, é importante que essa mediação não se dê apenas no que se refere à correção de equívocos ortográficos e gramaticais, mas precisamos analisar o que e a forma como é dito, sempre pensado no interlocutor para quem escrevemos.

Numa perspectiva teórica discursiva da linguagem, Suassuna e Bezerra (2010), analisando o trabalho de professores do ensino fundamental em relação ao uso da avaliação como ponto de partida para a escolha de conteúdos e metodologias, apresentam, em seus estudos, situações para as quais o professor não faz da avaliação um processo reorientador da prática pedagógica e promotor da aprendizagem. Dentro desse estudo, as autoras abordam a avaliação que fazemos do texto do aluno, e a esse respeito, apresentam-nos a concepção defendida por elas:

entendemos a avaliação enquanto processo e não como simples produto, enquanto formação e não como medida, e propomos a ampliação do olhar do professor sobre o texto do aluno, desfazendo a ideia de que a intervenção didática é sinônimo de correção de erros ortográficos e gramaticais (CALIL, 2000, apud SUASSUNA; BEZERRA, 2010, p. 613).

Ainda sobre essa avaliação realizada pelo professor, as autoras enfatizam a necessidade de que o docente tenha em mente alguns aspectos que vão além da correção de equívocos ortográficos e gramaticais:

Nesses termos, por ocasião da avaliação do texto do aluno, em vez de “caçar” e corrigir os erros aí presentes, podemos refazer com ele sua caminhada, problematizando aspectos linguísticos e discursivos daquela produção, chamando a atenção para determinados usos de linguagem, questionando os efeitos de sentido produzidos (SUASSUNA; BEZERRA, 2010, p. 615).

Assim, depois de finalizado o texto, com a mediação do professor, apontamentos feitos, texto reescrito, o mesmo deverá cumprir a função a que se propôs, seja ela avisar, informar, divertir, apresentar um fato ocorrido, mas, para isso, é preciso que haja público, um interlocutor que irá interagir com o texto produzido, de modo que este passe a ter sentido para quem escreve e, conseqüentemente, para quem o lê.

Nesse aspecto, convém utilizarmos um conjunto de etapas que partam do conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero, passando pela mediação do professor como escriba de uma escrita coletiva, até que, por fim, os aprendizes consigam produzir seus textos de modo independente. No entanto, essa escrita precisa ter sentido para o aluno e não simplesmente cumprir uma exigência escolar, e, a escola é um local adequado para que essa prática, pois lá as interações ocorrem. Suassuna (2010, p. 214) nos diz que:

A sala de aula é um espaço privilegiado desse movimento interlocutivo, lugar de interações verbais e diálogo entre sujeitos e saberes. Aí, cabe fazer das aulas de língua materna momentos em que interlocutores verdadeiros têm o que dizer e o fazem por meio da língua, tomada como atividade, processo criativo que se materializa pelas enunciações (Cardoso, 1999).

Nesse sentido, é preciso que, enquanto professores, utilizemos a sala de aula no intuito de criar situações reais de produção textual, seja ela oral ou escrita. Assim, a língua cumprirá sua função, sendo tomada como atividade, materialização dentro do processo interlocutivo. No processo de interlocução, o professor passa a ser:

interlocutor efetivo dos alunos, fará perguntas a esses textos, motivadas, sobretudo, pelos problemas nele encontrados. É no esforço de responder aos questionamentos do professor e dos pares que o aluno propõe novas versões para a sua produção, para o que terá de desenvolver e aciona estratégias linguísticas e discursivas as mais diversas (SUASSUNA; BEZERRA, 2010, p. 617).

Deste modo, alunos são levados a refletir sobre suas construções, passa a autoavaliar seu texto, a se questionar quanto à escrita e, assim, o ato de escrever

adquire sentido para ele, tornando o conhecimento da escrita eficaz e contínuo. A partir da reescrita, desejamos que o aluno seja capaz de fazer *refacção*, o que, nas palavras de Gonçalves e Bazarim (2013, p.10), refere-se “a toda alteração automotivada feita pelo escritor em seu próprio texto”. Nesse aspecto, *refacção* é um nível avançado de correção do texto que passa por uma análise reflexiva do ponto de vista do próprio autor. Quando o aluno é submetido a constantes reescritas, percebe-se a *refacção* como algo automático do ponto de vista de quem escreve, ou seja, o aluno alcança independência cada vez maior no momento de produzir.

Em relação às etapas pelas quais passam os alunos até adquirirem o nível de *refacção*, Gonçalves e Bazarim (2013, p. 9) nos apresentam esse processo como um dos grandes problemas relacionados às dificuldades de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pois se apresenta complexo e envolve várias etapas inter-relacionadas: planejamento da escrita; efetivação do texto; leitura do texto pelo sujeito autorizado – normalmente o professor; e reescrita.

Esse último processo, *reescrita*, passa a ser o mais complexo e o mais difícil de acontecer na escola, pois a tradição da prática escolar brasileira corresponde ao processo de escrita em que o único objetivo é avaliar os erros ou inadequações cometidos pelos alunos e, ao final, atribui-se uma nota ou conceito. Nesses casos, os alunos não são orientados sobre como sanar suas principais dificuldades. A geração de notas é apenas uma das possibilidades de respostas recebidas pelos alunos, sendo a ausência de resposta efetiva uma prática bastante comum em sala de aula de Língua Portuguesa. Leite e Pereira (2013, p.37), citando a reescrita como parte do processo de produção textual, dizem que essa etapa é o momento em que o aluno é estimulado a aprimorar seu texto, sob a orientação do professor. Essa afirmação nos apresenta que não somente o gênero é um mediador do processo de reescrita, mas o professor é peça fundamental.

Deste modo, através de atividades desencadeadas a partir de uma unidade didática, com intermédio do docente sendo orientador da atividade de escrita, torna-se possível uma maior compreensão do gênero e uma prática de escrita cada vez mais condizente com o seu propósito, em que o aluno tem a possibilidade de perceber o porquê da necessidade de se saber escrever de acordo com as exigências da sociedade.

Assim, precisamos, em vez de potencializar a produção e reescrita de textos com ênfase em práticas tradicionais de correção de aspectos gramaticais, ter

atenção a aspectos que são primordiais para a formação de um aluno letrado socialmente, preocupamo-nos em observar questões como: adequação ao gênero de acordo com a finalidade da produção; tipo de linguagem adequada ao seu interlocutor; coerência e que, ao encaminhar a reescrita, avaliemos esses critérios e direcionemos os alunos na reflexão sobre as inadequações existentes em seus textos.

A respeito da avaliação que se faz do texto do aluno, Gonçalves e Bazarim (2013, p. 10-11) apresentam algumas estratégias as quais o professor pode se utilizar para realizar as intervenções nas produções do aprendiz, como bilhetes orientadores, listas de controle/constatações e orientações dadas oralmente a cada aluno. Para a realização da nossa pesquisa, optamos por utilizar as listas de constatação como estratégia de intervenção, associadas a pequenos bilhetes, por acreditarmos que essa ferramenta possa contribuir para a verificação das maiores fragilidades dos alunos, tanto individual como coletivamente, em termos de mensuração de resultados e, por facilitar na compreensão dos alunos diante das principais alterações que precisam ser realizadas dentro do texto. A associação de pequenos bilhetes às listas se faz necessária por acreditarmos que alunos da primeira fase do Ensino Fundamental necessitam de certa motivação para que escrevam e os bilhetes podem aproximar os interlocutores.

Por meio da utilização dessas ferramentas, será possível desenvolvermos a capacidade escritora dos alunos. A partir do trabalho com gêneros textuais e de encaminhamentos de reescrita, é possível tornar nossos alunos capacitados a fazerem uso da escrita em diversas situações comunicativas. Para isso, precisamos elaborar listas condizentes com cada gênero estudado para que o aluno compreenda que existem características típicas de cada esfera comunicativa.

A respeito das esferas comunicativas, Bakhtin (1997, p. 284) diz que cada esfera se utiliza de gêneros apropriados à sua especificidade. Dessa forma, situações de utilização da escrita (técnica, cotidiana, científica) demandam certos gêneros que são relativamente estáveis do ponto de vista de sua organização. Nesse sentido, o surgimento de novos gêneros está intimamente atrelado ao aparecimento de novas esferas. Assim, o autor os classifica em dois grupos, primários (situações comunicativas cotidianas como a carta, o bilhete) e secundários (são mais complexos e se referem ao romance, teatro, discurso científico, discurso

ideológico). De acordo com o autor, esses dois grupos são diferentes, mas não se sobrepõem um ao outro.

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Dessa forma, os gêneros fazem parte de nossa vida, mesmo que de forma inconsciente. Por isso, ao produzirmos um gênero secundário, muitas vezes não nos damos conta dos diversos gêneros primários que são acionados para aquela situação de escrita mais elaborada. Nesse sentido, importa-nos não nos limitarmos a uma única esfera comunicativa, pois o aluno poderá, em situações interativas, necessitar de outra esfera. Ao contrário, é preciso darmos base para que ele caminhe entre as esferas e se utilize de uma em favor da outra, que ele reconheça a língua e saiba interagir por meio dela, tanto em situações formais, quanto informais.

Embora tenhamos conhecimento da importância de uma boa orientação quanto à prática de produção de textos, esbarramos em algumas situações que nos minam de qualquer contra-argumento, como a justificativa de muitos professores em relação ao tempo para ler a grande quantidade de textos produzidos por um número de alunos que lotam as salas de aula das escolas públicas brasileiras. Além do número de textos a serem lidos pelo professor, outros problemas que se engendram nesse processo se referem às metodologias utilizadas pelos mesmos quando se pretende estudar o gênero como processo e a excessiva carga horária de trabalho a que são submetidos. Essas dificuldades encontradas pelo professor representam a dura realidade a qual nos deparamos constantemente quando assumimos o papel de supervisor de escolas municipais e ouvimos os relatos docentes.

Diante de todas essas dificuldades relatadas, resta-nos, enquanto pesquisadora, além de compartilhar das inquietações do professor, apenas encontrar formas de potencializar as habilidades dos alunos diante da (re)escrita de

textos. Por isso, na tentativa de contribuir com essa prática, propomos um ensino com base na investigação, na pesquisa, focalizando na competência do ensino.

2.3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO

Existe uma grande dificuldade das escolas brasileiras em ensinar o que de fato os alunos precisam para compreender a realidade que os cerca. Comumente, deparamo-nos com alunos que saem da educação básica e não atribuem significado ao que estudaram na escola, não conseguem contextualizar os *conhecimentos adquiridos por meio de teorias* apresentadas em sala de aula; e que não sabem pesquisar. O sentido que trazemos aqui para o termo *pesquisa* não se refere à coleta de dados, ou seja, à cópia, reprodução, pois ensinamentos dessa natureza, restritos a meras transmissões de informações não representam nossa visão sobre educação e muito menos a de Freire (1989) sobre alfabetização ou a de Soares (2009) e Kleiman (1995) sobre letramento.

Aulas que têm como foco o ensino prescritivo já não se encaixam mais na realidade que vivemos. Precisamos de uma educação voltada para o conhecimento, e conhecimento só se constrói através de pesquisa. Esse é o nosso objetivo: oferecer um ensino voltado para o conhecimento científico e tecnológico, a partir da investigação da língua. Silva (2016) apresenta em seu artigo sobre a contribuição do letramento científico na formação docente, o que de fato ocorre nas disciplinas escolares da área das Ciências, em que há constante desinteresse por parte dos discentes. (Cf. HOLBROOK; RANNIKMAE, 2007; 2009; SILVA, 2016).

Não diferente da tradição de outros componentes curriculares, nessas disciplinas, são trabalhados aspectos teóricos sobrevalorizando a memorização de nomenclaturas e de conceituações, o que restringe a compreensão dos fenômenos estudados pelos alunos, no contexto social mais amplo em que estão inseridos.

Indistintamente, é isso que ainda ocorre, em alguns casos, em relação ao ensino de língua portuguesa na escola: professores que valorizam o ensino de conceitos gramaticais, a memorização de regras da gramática normativa, o que impede a visualização do aluno sobre a principal finalidade da língua. Dessa forma, dialogaremos com estudos realizados na área das Ciências, visando contribuir através do letramento científico com as pesquisas voltadas para a linguística

aplicada. Nesse sentido, precisamos nos preocupar com a formação do professor, pois, para que o aluno produza seu próprio conhecimento, o professor precisa ser preparado para que também construa o seu.

Dessa forma, buscamos desenvolver em nossos alunos e professores da educação básica esse desejo de realizar pesquisa, de promover a investigação acerca das diversas linguagens. Deste modo, formaremos profissionais preocupados com um ensino voltado à formação de alunos no mundo da ciência, da tecnologia, da inovação, que não apenas ensine a ler e escrever, decifrar o código linguístico, mas que prepare os discentes para agir numa sociedade letrada, contemporânea, que exige cada dia mais domínio da tecnologia.

Nessa perspectiva, propusemo-nos a criar condições para construção de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, junto com o aluno e o professor, a partir do exame minucioso das atividades realizadas em sala de aula, envolvendo-se em situações investigativas e desenvolvendo capacidades de observação, interpretação, reflexão, comunicação, decisão, situações necessárias para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, propomos em nossa pesquisa situações que possibilitem ao aluno pesquisar *com* e *sobre* a língua. Assim, em diálogo constante com o professor, implementamos a UD elaborada como forma de inserir o docente nessa nova proposta de ensino visando ao letramento científico. Para isso, algumas atividades foram planejadas com o auxílio do professor, proporcionando a investigação, a pesquisa e a produção científica.

Sobre os dois termos que dão nome a esta seção, alfabetização e Letramento Científico, Teixeira (2013, p.797), refletindo sobre esses conceitos para a área da ciência, alerta para o fato de que:

É válido destacar que, na língua inglesa, o termo *literacy* pode ser usado tanto em referência ao aprendizado do código escrito quanto em relação à possibilidade efetiva de uso das habilidades de leitura e escrita. Portanto, é um termo que, em princípio, ao ser traduzido para o português, pode receber o significado de *alfabetização* ou de *letramento*. Todavia, é preciso estar alerta ao se optar por um dos dois termos, pois os linguistas no Brasil, assim como ocorre na França, atribuem a *alfabetização* e *letramento* sentidos diferentes.

Mesmo no Brasil, onde sabemos que os termos alfabetização e letramento não representam o mesmo sentido, há autores que optam por utilizar a expressão “alfabetização científica” em vez de “letramento científico”. Considerando que a

alfabetização pressupõe a ação de alfabetizar, o que para Soares (2003) representa ensinar a ler e a escrever, sendo o letramento o uso social e consciente dessas ações, utilizamos o termo letramento científico em nossa abordagem, por acreditarmos que alfabetização científica se refira ao conhecimento dos termos científicos, sem nenhuma utilização mais crítica destes; ao contrário do letramento científico, que pressupõe competências e habilidades para se fazer uso desses conhecimentos científicos advindos da alfabetização. Dessa forma, embora optemos pelo termo letramento científico, em alguns momentos nos utilizaremos de referências de autores que optam pela expressão “alfabetização científica”, pois não há um conceito universal. DeBoer (2000), apresenta em seu artigo, que trata sobre o significado histórico e contemporâneo do termo *Scientific Literacy*, o grande dilema que envolve sua conceituação.

Sem uma ideia clara do que seja o letramento científico, a reforma torna-se uma noção vaga na melhor das hipóteses. Muitas tentativas foram feitas para defini-lo, mas nenhuma produziu qualquer coisa que se aproxime de uma aceitação universal. Há um número de razões para isto. O fato mais importante é que o letramento científico é um conceito amplo que engloba muitos temas educativos de significados historicamente significativos que mudaram ao longo do tempo. DeBoer (2000, p.582, tradução nossa).

Dessa forma, independente da tradução que seja dada ao termo *Scientific Literacy*, quando nos referirmos a ele estaremos nos utilizando do conceito dado por Silva (2016, p.7), que o compreende numa perspectiva crítica como sendo “práticas investigativas informadas pela escrita em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano na complexidade que lhe é constitutiva em diferentes domínios sociais”.

A respeito desse termo, Demo (2010, p.58) leva-nos ao entendimento de que precisamos propagá-lo em nossas escolas. Para o autor, “pesquisa começa na infância, não no mestrado”. A partir dessa afirmação, detectamos uma fonte de problemas da educação: sujeitos não pesquisadores que geram outros sujeitos que também não desenvolvem o gosto pela pesquisa. E a consequência é um grande número de professores que chega ao mestrado sem saber pesquisar. Dessa forma, acreditamos que se os professores começarem desde cedo a preparar seus alunos para a investigação, estes se tornarão sujeitos mais ativos, críticos e aptos a agir numa sociedade intensiva do conhecimento.

Preocupa-nos muito a forma como a educação tem sido levada para os educandos, pois ela se dá através de um ciclo: aquilo que se aprende passa a ser ensinado. Dessa forma, frisamos a necessidade de que o letramento científico faça parte do cotidiano docente, pois o professor precisa compartilhar das práticas investigativas para analisar o texto dos alunos e trabalhar os demais conteúdos do ensino de Língua Portuguesa. Para isso, é preciso familiarizar os alunos com o olhar crítico e investigativo para os fenômenos linguísticos e estudo da literatura especializada.

Demo (2010, p. 115) alega que os cursos de pedagogia e licenciatura são “cursos decadentes e muito pouco científicos”. Assim, precisam de uma reestruturação radical: “se o docente só dá aula, sem produção própria, não podemos superar o instrucionismo dominante na escola e na universidade” (DEMO, 2010, p.15). A partir dessa visão, é impossível que professores não pesquisadores motivem seus alunos a investigarem fenômenos linguísticos, a praticarem a liberdade de criação que a língua nos permite através do uso da linguagem. Nessa perspectiva, a língua só cumprirá sua função se a gramática deixar de ser o foco das aulas de Língua Portuguesa, e isso não implica no seu abandono, na rejeição do estudo gramatical, mas numa retomada realizada de forma mais adequada, pelo professor, desses aspectos gramaticais. Dessa forma, livros, gramáticas, textos levados para a sala de aula, vídeos, todo esse material deverá ser foco de investigação do aluno, pois, investigando, o aprendiz tem condições de produzir, e produzir com qualidade, pois o caráter investigativo já estará implantado em si, o que o fará estar sempre em busca de respostas para suas inquietações.

Nesse sentido, o que aqui pretendemos afirmar não é que o professor deva realizar aulas mirabolantes, inexequíveis, mas que se deixe o velho hábito de realizar atividades que, no dizer de Franchi (1987, p. 6):

São atividades de linguagem reduzidas ao preenchimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de ‘modelos’, a interpretação de passagens de texto pela escolha entre alternativas triviais, informações gramaticais fisgadas aqui e ali, tudo está bem sincronizado para a satisfação dos editores e dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar.

Além disso, Franchi (1987) apresenta outra questão crucial que impede nossos alunos de atingirem o nível de amadurecimento que almejamos em relação à linguagem e que tem sido alvo deste estudo. Para o autor, “a ‘redação’ não é

tomada como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos, mas como instrumento de avaliação de questões normativas e de ortografia” (FRANCHI, 1987, p.6).

Como professores que somos e pesquisadores que devemos nos tornar, precisamos alterar esse pensamento de que a educação é transmissão de conhecimento, pois isso não se sustenta diante das demandas sociais da contemporaneidade. Talvez, nunca o tenha sido, mas paira sobre nós, responsáveis por essa cultura, o dever de transferirmos informações e conteúdos. Falta-nos reflexão sobre o que realmente estamos fazendo e que sujeitos estamos formando. Através da má formação de muitos docentes, estes não se sentem autores, pesquisadores, mas transmissores de conteúdos e o resultado são aulas:

copiadas para serem copiadas. Instala-se, como procedimento regular, a apostila, um livro-texto por vezes bem feito, mas oficializado como teoria compulsória. Em vez de conhecimento aberto para abrir as cabeças, oferece-se um pacote fechado que alinha escolas, professores e alunos, de modo reprodutivo tacanho. Evitam-se, assim, estudo, pesquisa, elaboração em nome de propostas enrijecidas e, na prática, imbecilizantes. Como se propõe em ambientes ditos pós-modernos, teorias não se adotam, se usam¹⁵ (DEMO, 2010, p.17).

No entanto, nossa escola não está preparada para formar alunos pesquisadores, pois temos um grande número de professores que não pesquisa e pouco produz. Infelizmente, essa realidade se estende, inclusive, para dentro dos muros universitários, atingindo os formadores de professores, os quais, muitas vezes, apenas experienciam a investigação científica para obtenção da titulação de mestre ou doutor, nos termos de Silva (2016). Essa realidade precisa ser alterada, e logo.

E a culpa recai sobre um sistema que se volta ao instrucionismo, visão esta que permeia as aulas de Língua Portuguesa, quando nos deparamos com professores que trabalham a língua sob a visão metalinguística, onde conceitos são repassados e nomenclaturas são ensinadas, adotando-se uma abordagem que não leva alunos a refletirem, a pensarem criticamente sobre o que é ensinado, ou seja, nomes são ‘aprendidos’, termos memorizados e a aprendizagem não se constitui de fato como uma possibilidade de ‘abrir mentes’, isso acontece ainda quando as tipologias textuais são o centro das aulas de produção de texto, ou quando as

¹⁵ B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010. 17.

correções feitas possuem caráter meramente avaliativo, mesmo o alvo sendo o trabalho com o gênero.

Na visão de Franchi (1987), o ideal seria se todas as primeiras séries da vida estivessem voltadas prioritariamente para as atividades linguística e epilinguística. Por atividade linguística, o autor entende como sendo “o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos” (FRANCHI, 1987, p. 39.). Em relação à atividade epilinguística, “é a prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção, canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas formas de significações” (FRANCHI, 1987, p. 41.). No entanto, para que na escola essas atividades aconteçam,

a escola precisa se tornar um espaço de rica interação social que mais do que mera simulação de ambientes de comunicação pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outros termos, há que se criarem as condições para o exercício do ‘saber linguístico’ das crianças, dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas (FRANCHI, 1987, p.40).

Quando a escola começar a dar esse tratamento à língua, os alunos começarão a entender a real função de se estudar gramática. Tudo fará sentido. Para isso, é preciso que a atuação do professor conduza o aluno “ao desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural” (FRANCHI, 1987, p.40). É a língua ganhando vida, através da criatividade do aluno, quando combina palavras, diversifica expressões, fala e escreve de acordo com as diversas situações, utiliza a linguagem praticando conceitos gramaticais de sua própria língua. Isso ocorre quando trabalhamos com atividades epilinguísticas. Através do letramento científico, o trabalho com a língua permitirá que o aluno compreenda o funcionamento do sistema linguístico e a percepção de uma ciência linguística que não permite uma abordagem normativa e excludente.

É imprescindível que o professor assuma esse papel de pesquisador, de insatisfeito com o ensino que é propagado nas escolas, e passe a ser autor do seu

conhecimento e mediador do conhecimento dos alunos. Na visão da sustentabilidade, Hargreaves e Fink (2007, p. 34) argumentam que:

Não é tudo, nem qualquer coisa, que precisa ser sustentado ou mantido. Não tem sentido sustentar o aprendizado que é trivial ou que desaparece assim que é testado. A liderança sustentável compreende integralmente a natureza e o processo de aprendizado do estudante, engaja-se direto e regularmente com o aprendizado e o ensino nas salas de aula, assim como promove o aprendizado entre outros adultos com o objetivo de encontrar modos contínuos de melhorar e expandir o aprendizado dos estudantes.

Nesse sentido, podemos dizer que o ensino sustentável em muito se equipara à visão do letramento científico, pois ambos os conceitos defendem uma educação voltada para a formação cidadã duradoura, em que os educandos são preparados para agir autonomamente, criticamente na sociedade que atuam.

Dessa forma, termos como letramento, educação sustentável¹⁶ e alfabetização científica são algumas das teorias que embasam nossa pesquisa, visto que, por meio do trabalho com os gêneros e a reescrita mediada pelo professor, temos condições de preparar nossos alunos para um aprendizado *amplo e profundo*: “aprendizado amplo e profundo para todos os estudantes – e para todos os adultos que trabalham com eles- é então aprendizado para construir sentidos, aprendizado para a compreensão, aprendizado para a vida” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 38).

Nessa perspectiva, as aulas de língua Portuguesa precisam permitir que os alunos trabalhem ativamente no processo de construção do seu conhecimento sobre o mundo e os prepare para se tornarem cidadãos para o mundo atual. Além disso, o letramento científico deverá possibilitar ao aluno a construção de um olhar crítico sobre a própria produção textual escrita.

Em outras palavras, buscamos um ensino que ultrapasse o caráter informativo, mas que propicie aos envolvidos analisar as informações que são oferecidas, dissecar a língua e construir novos conceitos. Propomos que os objetivos científicos extrapolem as aulas de ciências e ganhe espaço em todas as disciplinas, permitindo que todas elas levem os alunos a pesquisar e não aceitar tudo pronto. Sabemos que isso implica em muitas mudanças, que vão adentrar o sistema educacional, a metodologia do professor e a forma como se avaliam os alunos. Nesse sentido, há um longo caminho a ser trilhado, visto que envolve formação de

¹⁶ Para Hargreaves e Fink (2007, p. 33-34), “Do ponto de vista da sustentabilidade, o coração deste propósito deve ser o aprendizado- algo que é, por si só, sustentador – e não apenas qualquer aprendizado, mas o aprendizado que importa, se difunde e dura por uma vida inteira”.

professores, alteração dos sistemas de ensino, interação academia e escola básica, medidas que, em longo prazo, poderão contribuir com a educação brasileira.

No capítulo seguinte, apresentamos a visão de alguns documentos curriculares sobre o ensino de produção textual escrita e reescrita em turmas de ensino fundamental. Trazemos então a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 1997) e da atual proposta Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015), que apesar de ainda estar em discussão, apresenta elementos que serão referência para um currículo nacional.

CAPÍTULO 3

PROPOSTA DE REESCRITA EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, demonstramos de que forma as propostas de reescrita em documentos oficiais possibilitam práticas de letramento científico, o que contribui para a promoção de uma educação pautada na formação de sujeitos autônomos e construtores do próprio conhecimento. Fundamentados na teoria do letramento científico e da educação sustentável, acreditamos poder transformar as aulas de produção textual com foco na reescrita, de modo que, trabalhando o letramento do professor, possamos oferecer contribuições à formação do aluno como protagonista de sua aprendizagem.

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, destacamos as principais contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 1997) e da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) para a reescrita e, na segunda seção, como os documentos municipais norteadores da prática de produção textual e reescrita veem esses dois processos. Dessa forma, verificamos como esses documentos contribuem para a formação de um aluno crítico-reflexivo.

3.1. REESCRITA EM DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um documento organizado com o intuito de nortear, “de servir de referência, de fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate” do ensino das diferentes disciplinas escolares no contexto do ensino básico brasileiro (BRASIL, 1997, p. 15). Organizados pelo Ministério da Educação, foram apresentados às escolas e sociedade brasileira, a partir da reforma no ensino nos anos 1990, através da Lei nº 9.394/96, que instituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). São considerados referenciais para orientar a educação nacional.

Sua urgência foi percebida pelo Ministério da Educação e Desporto, em virtude da necessidade de elaborar documentos que nortegassem a prática pedagógica, em virtude do tamanho do território nacional e do grande número de

professores em formação, bem como das dificuldades encontradas no acesso aos materiais pedagógicos necessários à orientação docente. A proposta da criação desse documento surgiu como exigência de uma reforma educacional na época.

A exigência de uma reforma na educação nos remete ao que Signorini (2007) compreende por inovação. Para a autora, “a ideia de inovação vai estar sempre associada à de mudança e, quase sempre à de modernização, progresso ou desenvolvimento numa dada direção”. (SIGNORINI, 2007, p. 9). Dessa forma, compreendemos que os documentos oficiais passaram/ passam por um processo de inovação. Assim, para nós, termos como mudança, reforma, alteração, ressignificação soam como tentativas de inovação. Exemplo disso é a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que surge como tentativa de inovar o que já estava prescrito nos PCN’s. E isso só demonstra que o conhecimento não é estático e que, enquanto educadores, nós precisamos estar preparados para as mudanças, e estar preparado, nesse contexto, significa estar disposto a pesquisar, a reciclar-se constantemente.

Outro documento que surgiu para contribuir com o Ensino Fundamental, foram as diretrizes curriculares. Elas passaram a existir a partir do princípio da Constituição que fala sobre ‘conteúdos mínimos’ para o Ensino Fundamental. São elas que devem orientar o trabalho escolar de todo o país. Essas diretrizes reúnem contribuições de teorias desenvolvidas no âmbito universitário em décadas anteriores e também propostas de diretrizes anteriores produzidas em diferentes estados brasileiros. As novas diretrizes surgiram em decorrência “da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas” (BRASIL, 2013, p.6). A formulação de novas diretrizes, de acordo com Brasil (2013) passou por

uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área” (BRASIL, 2013, p. 6).

Com a reorganização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o ensino fundamental passou a ter duração de 9 (nove) anos, abrangendo a faixa etária de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade, estendendo-se ainda para todos aqueles que

não tiveram condições de frequentá-lo em idade própria, ou seja, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir das DCN surgiu todo o processo de construção da BNCC que já vinha prescrita na Constituição Federal de 1988, no art. 210 e anos depois na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 26. Com a BNCC, teremos uma ferramenta de auxílio à construção do currículo das escolas de educação básica do país e servirá como orientadora da formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Nesse sentido, a BNCC deverá ser construída por meio da participação de toda a sociedade brasileira, que fará considerações e observações a respeito desse processo de construção do currículo comum.

Para a criação desse último documento, estão sendo mobilizados especialistas das áreas de conhecimento, gestores, professores da educação básica, estudantes e público em geral, que contribuirão para que esse seja de fato o resultado de um trabalho coletivo e um orientador de gestão em âmbito nacional.

Sobre a BNCC¹⁷ (1ª versão), no que diz respeito à área da linguagem, o documento enfatiza a importância dessa área da Educação Básica, que é transversal a todos os componentes. Por isso, cabe à linguagem,

garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação. A tarefa do **letramento**, que diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita, abrange a construção de saberes múltiplos que permitam aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação. Essa atuação requer autonomia de leitura nos diversos campos e suportes e preparo para produzir textos em diferentes modalidades e adequados aos propósitos e às situações de comunicação em que os sujeitos se engajam (BRASIL, 2015, p.29, negrito do original).

A partir do que nos apresenta o documento, percebemos que aspectos como domínio da leitura e escrita são responsabilidade de todas as áreas, por serem constitutivos da experiência de aprender. Dessa forma, caberá à área de Linguagens,

¹⁷ A análise realizada refere-se à primeira versão do documento, publicada em 2015.

assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar.... (BRASIL, 2015, p.30).

Com essa determinação, fica claro o caráter transversal que possui a LP. As DCN (BRASIL, 2013) nos confirmam esse caráter transdisciplinar, ao afirmar que “o conhecimento próprio da disciplina [...] está para além dela” (BRASIL, 2013, p. 28) e a BNCC reitera afirmando que “Através da linguagem – capacidade humana realizada sob a forma de signos verbais, gestuais, imagéticos, dentre outros – os sujeitos se constituem, constroem identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo” (BRASIL, 2015, p.38).

Com relação à escrita, a BNCC apresenta como objetivos da LP:

1. Reflexões sobre as situações sociais em que se escrevem textos, para o desenvolvimento da valorização da escrita e a ampliação de conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente; 2. Desenvolvimento de estratégias de **planejamento, reescrita, revisão e avaliação dos textos**, considerando-se a sua adequação às variedades linguísticas; 3. Reflexões sobre os gêneros textuais adotados nas situações de escrita, considerando-se os aspectos **sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos**; 4. Reflexões sobre os recursos linguísticos empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas planejadas em função das finalidades pretendidas. (BRASIL, 2015, p.40. negrito adicionado).

Verificamos, a partir do excerto acima, que as etapas componentes das estratégias definidas pela BNCC como objetivos da disciplina de LP coincidem com a metodologia por nós adotada nessa pesquisa, ou seja, as etapas do CCMG estão bastante visíveis nos termos grifados (planejamento, reescrita, revisão e avaliação dos textos) correspondendo à *modelagem, negociação conjunta do texto e construção do texto de forma independente*, etapas fundamentais antes de chegarmos à avaliação propriamente dita dos textos (cf. Capítulo 4).

Antes de iniciarem oficialmente na escrita, muitas dificuldades são encontradas pelos aprendizes. Além das dificuldades ortográficas, encontramos textos que não se encaixam nas características propostas para os gêneros em estudo e, em diversas situações, isso acontece devido o contexto enunciativo não estar claro para o aluno. É o que ocorre quando solicitamos que o educando faça uma carta e ele escreve um bilhete, ou ainda quando se espera que produza um conto e a estrutura apresentada é de um poema. Isso é bastante comum nas salas

de aula e, em diversos casos, isso é consequência de uma má orientação ou planejamento realizado pelo professor. Por isso, é importante considerar o processo de apropriação do aluno, ou seja, valorizar os acertos, mesmo que não estejam totalmente dentro das características do gênero solicitado pelo docente. Nesses casos, é sempre importante questionar os alunos sobre a compreensão que tiveram do enunciado para que escrevessem o texto de tal forma.

É importante frisar que os dois documentos aqui abordados são organizados por modalidades da educação básica, passando por todas as disciplinas curriculares e adentrando os eixos de cada área de ensino. Nesse sentido, na visão dos PCN (BRASIL, 1997, p. 48), no que diz respeito ao eixo *Produção de Textos Escritos*, a finalidade principal do trabalho com produção é a formação de escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes e coesos. Por escritor competente, o mesmo documento define como sendo alguém que tenha a capacidade “de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (BRASIL 1997, p.48).

No entanto, a partir da orientação proposta nos PCN (BRASIL, 1997), o trabalho com produção de textos deve constituir o aprendiz como sujeito-leitor e produtor de textos. Essa realidade apresenta-se como um desafio, quando falamos de um ensino que precisa assegurar que os alunos se apropriem do sistema alfabético-ortográfico e se utilizem da língua em práticas sociais de leitura e escrita. Para que esse letramento seja alcançado, o *Pró-Letramento*, documento elaborado pelo Ministério da Educação com o objetivo de formar professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aponta que o professor ou a professora estará orientando seus alunos para a compreensão e a valorização dos diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes, quando:

ler em voz alta para eles histórias, notícias, propagandas, avisos, cartas circulares para os pais, etc.; trazer para a sala de aula textos escritos de diferentes gêneros, em diversos suportes ou portadores e explorar esse material com os alunos (para que servem, a que leitores se destinam, onde se apresentam, como se organizam, de que tratam, que tipo de linguagem utilizam); fazer uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos (registro da rotina do dia no quadro de giz, anotação de decisões coletivas, pauta de organização de trabalhos, jogos e festas coletivos, etc.) (BRASIL, 2007, p. 48).

Com base nessas práticas referenciadas pelo *Pró-Letramento*, escrever não deve se restringir apenas à correção de equívocos ortográficos e gramaticais, mas se trata de um processo longo e complexo, no qual o aluno, a partir das várias reescritas do seu objeto, passa a refletir sobre a própria língua e, por meio da refacção, aprimora o próprio texto. Reescrever é uma habilidade que vai muito além de uma mera atividade didática, mas atinge níveis elevados de conhecimento e reflexão com/sobre a língua.

Retomando os PCN (BRASIL, 1997), para que se aprenda a escrever, é preciso que se escreva. Da mesma forma, pode-se afirmar que, para se chegar ao nível da refacção, é preciso que se adquira o hábito da reescrita.

Nesse sentido, cabe ao professor deixar claro para o aluno, no momento da produção textual, aspectos como: “o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê” (BRASIL, 1997, p.48).

Deste modo, é de extrema importância não apenas que o professor oriente como fazer, mas que essa orientação seja feita de modo que o aluno não se sinta inibido, constrangido quando não entendê-la. Os PCN (BRASIL, 1997) afirmam que “o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização”. (BRASIL, 1997, p. 48). Quando o documento destaca o termo “oficialmente”, entendemos que desde o nascimento da criança, esta já se encontra imersa nas práticas de escrita, seja em casa, na igreja, ou no convívio em sociedade. Dessa forma, “oficialmente” se refere ao uso da escrita que a criança faz quando adentra os muros da escola.

A respeito desse tratamento didático, são propostas nos PCN diversas situações de produção de textos, dentre elas, apresentam:

situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. Eles podem, momentaneamente, dedicar-se a uma tarefa mais específica enquanto os outros cuidam das demais (BRASIL, 1997, p. 49).

Essas orientações dadas nos PCN se encaixam perfeitamente na proposta do CCMG a ser desenvolvida na sala de aula da escola objeto de estudo. Esse momento está atrelado ao que denominamos *Negociação Conjunta do Texto* e é uma excelente metodologia porque permite que os alunos interajam entre si e aqueles que possuem mais facilidade podem contribuir com a aprendizagem do colega que está em defasagem.

situações em que um aluno produz e dita a outro, que escreve, enquanto um terceiro revisa, por exemplo. Experimentando esses diferentes papéis enunciativos, envolvendo-se com cada um, a cada vez, numa atividade colaborativa, podem ir construindo sua competência para posteriormente realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos (BRASIL, 1997, p. 49).

Nesse último momento em que os PCN frisam a construção colaborativa para depois realizarem sozinhos “todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos”, é o momento final, tão esperado pelo professor e que o CCMG intitula *Construção do Texto de Forma Independente*. Todo esse trabalho visa especificamente à chegada a esse ponto, ou seja, o momento em que o aluno adquire autonomia para escrever seu texto sem necessariamente precisar do auxílio do professor. Não estamos dizendo aqui que isso não possa ocorrer, mas que nesse estágio o aluno não necessita desse auxílio.

Nesse sentido, é importante que o professor crie estratégias nas quais os alunos trabalhem em conjunto, para que, depois, sejam colocados em situações de escrita individual. Uma ferramenta que pode facilitar bastante na produção escrita é o computador. Com o uso dessa máquina, os aprendizes podem se envolver em práticas de escrita mediadas pela própria ferramenta e analisar equívocos em relação à ortografia, concordância e, inclusive, ligados à estrutura organizacional do texto. Essa prática possibilita trocas entre os envolvidos e construção de conhecimento. Além disso, produções coletivas (ou colaborativas)¹⁸, em que o professor seja o escriba, passam a ser uma ferramenta imprescindível para que o aluno perceba como funciona a dinâmica característica da prática escrita.

Ao se referir à mediação do computador na contribuição para o desenvolvimento da escrita de alunos com defasagem em Língua Portuguesa, Silva

¹⁸ Pinheiro (2011) e Lowry, Curtis e Lowry (2004) apresentam estratégias colaborativas de escrita. Para os autores, as estratégias mais comuns são: escrita de autor único do grupo, escrita em sequência, escrita em paralelo e escrita reativa. (Cf. PINHEIRO (2011), LOWRY, CURTIS e LOWRY (2004) e DORNELLES (2016, p. 227)).

(2012) descreve os ganhos que essa ferramenta trouxe para uma turma do 7º ano de alunos considerados defasados em termos de aprendizagem. A situação a seguir ocorreu a partir da produção de uma notícia elaborada sob a mediação de uma UD:

Além da mediação realizada pela professora e pelo pesquisador, enquanto atores humanos, o computador desempenhou uma importante função enquanto não humano mediador para a resolução de inadequações linguísticas na macroestrutura e na microestrutura da notícia. A influência exercida pelo computador foi bastante marcante na resolução das inadequações da macroestrutura textual. Como foi perceptível na ocasião, o uso dessa máquina motivou os alunos a realizarem os exercícios propostos [...] A visualização do texto na tela do computador permitiu mais autonomia ao aprendiz para solucionar tais inadequações (SILVA, 2012, p. 132).

Nesse sentido, toda e qualquer ferramenta que contribua significativamente para o desenvolvimento escritor dos alunos deve ser utilizada pelo professor como aliada nesse processo. Assim, pode-se partir de uma UD e desenvolver atividades de leitura, escuta de textos orais, análise linguística, produção oral e escrita, revisão e reescrita do texto para que se chegue a um produto final. Esse produto, para que a escrita cumpra sua função social, necessita de leitores que se proponham a interagir com o objeto produzido, que pode ser um painel, um livro de histórias criadas pelos alunos, um livro com poemas, ou outra produção que possa resultar, por exemplo, no gênero textual como foco. Dessa forma, “quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor” (BRASIL, 1997, p.50). Nessa perspectiva, a necessidade de corrigir o texto passa a ser uma exigência do próprio aluno, que se esforça para que o texto cumpra a função para o qual fora proposto.

É bastante comum que grande parte dos alunos se contente com uma única versão dos textos produzidos e, em muitos casos, a própria escola possui essa prática. “Isso em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos é fundamental. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriade dos textos e analise seu próprio processo” (BRASIL, 1997, p. 51).

Nesse sentido, a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois (BRASIL, 1997, p. 51).

Na revisão, o texto passa por um processo de lapidação até chegar ao ponto considerado adequado em relação ao assunto, destinatário, finalidade do texto, dentre outros aspectos que contribuem para a constituição do gênero ensinado. Dessa forma, professor e aluno precisam estar juntos na tentativa de melhorá-lo até que se chegue ao ponto desejado. E essa percepção só é possível se houver alguém que possua grandes conhecimentos da língua para que se detecte o que precisa ser aprimorado. Para tanto, é necessária a existência de rascunhos, de modo que o texto seja melhorado tanto no conteúdo quanto na forma:

Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto (BRASIL, 1997, p. 55).

Essa prática de revisão de texto com a participação do docente torna-se ainda mais indispensável quando se trata de alunos que estão na fase inicial dos estudos, pois, dependendo do apoio que o professor der ao estudante nessa atividade, este poderá adquirir prazer pelo ato de escrever. Nessa fase, o docente precisa articular estratégias de análise de textos coletivamente, pois, assim, ele fará o papel de revisor levando os alunos a olharem criticamente para os textos que são produzidos. Essa indicação está diretamente ligada à proposta do CCMG, quando trata da negociação conjunta do texto. Conforme apresentado, nessa etapa, professor e alunos trabalham em conjunto e, a partir da contribuição de ambos, o texto adquire o formato desejado.

Quer seja com toda a classe, quer seja em pequenos grupos, a discussão sobre os textos alheios e próprios, além do objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos (BRASIL, 1997, p. 55).

Desse modo, a formação de escritores competentes depende, em grande parte, das condições que o professor oferece para que os textos sejam criados e avaliados pelos alunos. Para isso, é preciso que seja ofertada uma gama de textos dos gêneros estudados para que o aprendiz tenha condições de se apoiar no que tem conhecimento a fim de que escreva com propriedade. Os PCN advertem a importância de nunca se perder “de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura” (BRASIL, 1997, p. 52).

Nessa visão, é fundamental que leitura e escrita caminhem juntas, pois, assim, ao mesmo tempo em que se formam bons escritores, aprimora-se a leitura e o conhecimento da língua.

3.2. (RE)ESCRITA EM DOCUMENTOS OFICIAIS MUNICIPAIS

3.2.1 REFERENCIAL PEDAGÓGICO DE ARAGUAÍNA

Organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Araguaína, em parceria com as Unidades Escolares, o Referencial Pedagógico da Rede Municipal de Araguaína (RPA) é um documento que norteia as atividades dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apresenta os conteúdos e as habilidades que os alunos precisam adquirir ao final de cada ano ou ciclo. O documento passa por uma análise técnica anualmente e, caso necessário, a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) organiza o processo de reformulação. A última edição foi elaborada com base no documento *Currículo Educação Básica*, organizado pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal, devido a estrutura deste último contemplar a organização disciplinar por eixos e os conteúdos

se encaixarem na proposta das diretrizes que norteiam a educação municipal (Plano Municipal de Educação - PME).

Na apresentação do RPA, sobre os envolvidos no processo de (re) formulação, é dito que:

foi reestruturado por **professores** de diversas áreas do conhecimento, com o acompanhamento de **coordenadores** e **gestores** das instituições que, em parceria com a equipe técnica de **Supervisores/Orientadores** da SEMED, contribuíram com análises e sugestões para este material, realizando as devidas alterações. Através deste trabalho, foi possível mobilizar os principais envolvidos no processo educacional, aqueles que de fato conhecem a principal necessidade da educação (ARAGUAÍNA, 2014, s/p; negrito adicionado) ¹⁹.

Assim, notamos a participação de professores, coordenadores, supervisores e gestores na elaboração do documento. Essa participação ocorreu em diferentes momentos. O primeiro deles se deu em um *Dia Pedagógico*, no qual a equipe pedagógica das escolas se reuniu para fazer as devidas propostas de alteração a serem contempladas no material. O segundo momento contou com a participação dos supervisores/orientadores pedagógicos que consolidaram as sugestões enviadas pelas unidades escolares e as organizaram dentro de uma proposta que procurasse atender em grande parte a todos os envolvidos no processo de reformulação. Enquanto supervisores/orientadores, não pudemos participar das discussões nas escolas, pois estávamos em número reduzido para a quantidade de escolas que a Rede Municipal possui, mas participamos da consolidação das proposições realizadas pelos docentes, que receberam como retorno o próprio documento.

Para a análise do documento, ativemo-nos mais especificamente à seção destinada aos conteúdos e habilidades exigidas para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, dentro da área da linguagem. A partir dessa análise, observamos algumas orientações trazidas pelo RPA, vindo ao encontro do que acreditamos ser função da língua. A esse respeito, o referencial apresenta como função da escola garantir aos alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para o uso eficaz da língua e indica que o ensino de LP deve ter o texto como unidade de trabalho, seja ele oral, escrito ou não verbal. Além disso, o documento critica o trabalho escolar realizado com produções de texto escrito em que a redação escolar é o foco das aulas de produção textual e apresenta essa prática como sendo uma “simulação

¹⁹ O RPA não apresenta paginação em sua estrutura.

do que de fato seria uma aula de produção de texto, visto que nada tem a ver com os textos que são veiculados na sociedade” (ARAGUAÍNA, 2014, s/p).

Baseado nos PCN (BRASIL, 1997), o RPA afirma que o ideal seria “uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos” (BRASIL, 1997, p.68). E, por último, apresenta como condição para uma boa escrita que o aluno não só domine o código escrito, mas também faça análises e revise seu texto.

O RPA é bem enfático no que se refere ao uso do texto com função social. Apresenta a reescrita como condição indiscutível para que se chegue a uma boa escrita. Além disso, apresenta habilidades que condizem com o que se espera para um trabalho com gênero, tendo a reescrita e o auxílio do professor como bases para uma produção condizente com a proposta estabelecida. Apresentamos as habilidades que se referem ao trabalho com produção textual contidas no RPA e que estão condizentes com a proposta dos PCN (BRASIL, 1997), documento esse que se baseia nas propostas teóricas de autores como Geraldi (1995) e Bakhtin (1997):

Exemplo 8: Conteúdos e Habilidades do RPA – Eixo: Produção textual	
Gêneros estudados ao longo do ano letivo	Habilidades relacionadas ao eixo de produção textual
<ul style="list-style-type: none"> • Ficcional: conto, HQ, parábolas; • Instrucional: receita, regras de jogos, bula e manuais de instruções; • Poéticos: canções, paródias, poema; • Epistolar: carta e cartão; • Informativos: slogan, cartaz, folheto; • Descritivo; • Narrativo ficcional: paródias, mitos e lendas populares, parlendas, adivinhas e trava-línguas; • Normativo: ECA; • Informativo: verbete de dicionário. • Informativo: notícia e biografia; • Epistolar: carta e cartão; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrever o próprio texto para torná-lo melhor. • Escrever de acordo com a proposta solicitada; • Reescrever, com apoio do professor, o próprio texto, observando: <ul style="list-style-type: none"> ➤ a unidade temática, o desenvolvimento do tema; ➤ o uso de recursos coesivos mais próximos da linguagem escrita; ➤ a progressão temática e continuidade das ideias; ➤ a adequação necessária em função do interlocutor, da finalidade do texto e das características do gênero; ➤ a coerência, na atribuição do título, do tema e sentido global do texto; ➤ a segmentação do texto em palavras, frases e parágrafos, utilizando recursos do sistema de pontuação;

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ a utilização de letra maiúscula em títulos, nomes e início de frases; ➤ a coerência na atribuição do título, do tema e sentido global do texto; ➤ a utilização de acentuação.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Araguaína (2014)

As habilidades aqui descritas relacionam-se aos textos que serão produzidos ao longo do 5º ano do Ensino Fundamental. Vale lembrar que os textos solicitados no referencial dizem respeito ao trabalho com gêneros e focam na importância da reescrita e do apoio do professor nessa prática tão complexa que é a produção textual. No entanto, alguns gêneros não são possíveis de serem produzidos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a bula e, mesmo assim, encontram-se no eixo de produção textual. Além disso, dentro da relação de gêneros a serem estudados, há referência aos textos descritivos, que na verdade é uma tipologia e não um gênero. Inserir uma tipologia em uma relação de gêneros pode trazer equívocos ao ensino de língua portuguesa, pois não é possível ensinar uma determinada tipologia sem adentrar nos gêneros, que possuem diferenças específicas.

3.2.2 DOCUMENTOS NORTEADORES DA (RE)ESCRITA

Além do RPA, outro documento norteia as atividades de produção de texto das escolas municipais: Orientações Pedagógicas para Leitura e Produção Textual (OP). Nele, há dicas de atividades que podem ser desenvolvidas com os estudantes e algumas sugestões de fichas que poderão ser utilizadas pelo professor no momento da revisão do texto do aluno. Por meio desse documento, professores são orientados sobre como tratar o texto em sala de aula, como proceder diante das aulas de produção de texto e algumas metodologias que possam contribuir para a prática do professor. Todos os anos, esse documento é aprimorado e falhas percebidas por quem o utiliza na prática são repassadas constantemente à equipe organizadora das orientações, o que demonstra tentativa de inovação e preocupação em contribuir com a prática docente. Além disso, a elaboração do documento parte das solicitações feitas pelos professores que atuam na regência das turmas de ensino fundamental, nada é feito sem uma prévia sondagem sobre as necessidades de professores e alunos.

No Exemplo 9, reproduzimos algumas orientações que a Secretaria Municipal de Educação repassa para todas as escolas municipais por e-mail e através das visitas realizadas pelos supervisores/orientadores. Assim, após a chegada do documento, os supervisores se reúnem com gestores e coordenadores para socializar as orientações, procurando solucionar as possíveis dúvidas que algum membro da equipe possa ter.

Exemplo 9: Orientações para produção de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Trocar os textos entre as salas – uma turma aponta os “problemas” no texto e devolve para seu autor corrigi-los; • Trocar os textos entre duplas – os alunos apontam e discutem os “problemas” apresentados no texto; o autor corrige-os; • Professor aponta (sempre a lápis) os “problemas” apresentados. O aluno, após leitura e discussão com o professor, procede à correção; • Um texto para a equipe reestruturá-lo – após discussão, o relator apresenta a nova versão. Os demais alunos podem contribuir ainda com a melhoria do texto; • Um texto copiado para a turma toda interferir. Depois de leitura e discussões, o professor orienta a reestruturação. Leitura do texto final; • Convencionar como serão as anotações utilizadas para a correção: sublinhadas, circuladas ou com recadinhos ao pé da página.

Fonte: Araguaína (2015)

Em relação às sugestões contidas no material e apresentadas no Exemplo 9, percebemos a orientação de reescrita do texto produzido. Há sugestões de troca de textos entre salas, entre colegas de uma mesma turma, revisão feita pelo professor, trabalho coletivo de análise do texto, uso de bilhetes orientadores, técnicas estas que, se bem exploradas, podem trazer excelentes resultados para os envolvidos na atividade, mas tudo isso depende da abordagem dada pelo docente. Caso o enfoque seja superficial, no nível da palavra, da ortografia, dos aspectos linguísticos, o resultado poderá não ser o desejado no que diz respeito à prática de produzir textos adequados à situação interativa proposta. Além desses aspectos, percebemos que as orientações não estão sistematizadas, ou seja, elas não apresentam uma sequência a ser seguida, ficando a critério do professor definir como será a abordagem realizada. No entanto, apesar de serem orientações necessárias, é fundamental que haja um conjunto de etapas articuladas a serem cumpridas pelo professor e seus alunos durante as aulas, para que o desenvolvimento do aluno seja perceptível.








No Exemplo 10, o documento sugere possibilidades que, à primeira vista, oferece-nos a impressão de utilização do texto como função social, por meio da circulação. No entanto, o texto é ainda apresentado como pretexto.

Exemplo 10
Depois de revisados os textos podem ser: <ul style="list-style-type: none"> • Expostos no mural da sala de aula, da escola; • Publicado em jornais da escola (Mais Educação); • Lidos para a classe; • Fazer parte da coletânea de textos da turma (livro de textos).
Outras possibilidades de produção: <ul style="list-style-type: none"> • Que tal organizar, junto com seus colegas, um mural informativo? • Colete informações em revistas, textos tirados da internet, jornais, etc. • Faça um texto publicitário tentando convencer os outros da importância de se preservar a vida animal. Escolha um animal que esteja correndo sérios riscos de extinção; • Colete informações e, em grupo, escrevam uma reportagem (usem fotos, organizem a reportagem para ser editada em uma página de jornal); • Organize um livro com as informações; • Aponte o que você achou de “problemas” no texto; • Aponte na margem esquerda, o que você visualizou como “problemas”.

Fonte: Araguaína (2015)

No Exemplo 10, percebemos que, embora a orientação dada no documento seja expor, publicar, ler, compor uma coletânea de livros, são exemplos de abordagens em que a função do gênero está mais voltada para a escola. Percebemos ainda que, na orientação “Colete informações em revistas, textos tirados da internet, jornais, etc”, não há uma demanda interativa significativa para essa atividade a não ser a mera cópia escolar e, além disso, o professor é induzido a ver apenas os erros do aluno, o que possibilita a desmotivação do aprendiz, que não verá alternativas possíveis de aproveitamento do seu texto. Outro ponto que precisa ser destacado é o fato de não existir a explicitação de uma ferramenta mais ampla como Projetos de Letramento (PL), Sequências Didáticas (SD) ou até mesmo um Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG), opções que permitem a produção de textos como atividades que emergem da necessidade real do aluno.

No Exemplo 11, apresentamos um conjunto de símbolos contidos no material orientador OP, identificados com a função de dinamizar os apontamentos do professor a respeito da escrita dos alunos.

Exemplo 11: Orientações Pedagógicas para Leitura e Produção Textual	
SUGESTÃO DE SÍMBOLOS PARA REVISÃO DO TEXTO ²⁰	
Aponte, na margem esquerda, o que você visualizou como “problemas”. Use os indicativos abaixo (ou outros convencionados):	
	Pontuação
	Clareza
	Discurso direto/indireto
	Repetições de palavras
	Organização de ideias
	Paragrafação
	Ortografia

Fonte: Araguaína (2015)

No Exemplo 11, são apresentados alguns símbolos como referência aos equívocos linguísticos detectados nos textos produzidos pelos alunos. A importância desse código está na verificação de problemas como *clareza* e *organização de ideias*, que, muitas vezes, não são corrigidos nas aulas de produção textual. É importante frisar que esses símbolos aparecem nas orientações apenas como sugestões de utilização para nortear o aluno quanto aos equívocos mais cometidos, no entanto, é o professor quem de fato conhece a turma que atua e pode, com mais propriedade, definir que códigos serão utilizados, pois se sabe que, em turmas com grande número de alunos, essa prática pode se tornar inviável. Por isso, cabe ao docente definir o que será corrigido quando se utilizar de códigos.

A respeito das correções realizadas pelo professor, o documento norteador OP evidencia essa importância quando diz:

A análise da escrita deve acontecer tanto por parte dos alunos, quanto principalmente dos professores, pois é através da avaliação que o professor faz, da produção de cada aluno, que ele traçará metas e estratégias a serem desenvolvidas com o aluno/turma (ARAGUAÍNA, 2015, s/p).

Já em relação à correção realizada pelo aluno, as orientações pedagógicas apresentam “uma sugestão de ficha de avaliação de texto que pode ser ampliada e modificada de acordo com o texto produzido e a turma em questão” (ARAGUAÍNA,

²⁰ Alguns símbolos não foram registrados conforme apresentados no documento original, visto que a representação utilizada fora reproduzida pelas formadoras.

2015, s/p). No Exemplo 12, reproduzimos a ficha de autoavaliação feita pelo produtor do texto.

Exemplo 12: Avaliando minha produção
<ol style="list-style-type: none"> 1. Coloquei título? 2. O título está adequado ao texto? 3. Os parágrafos estão alinhados? 4. Minha produção está com um bom aspecto? 5. A letra está legível? 6. O tipo de texto que usei está de acordo com a proposta? 7. Usei a estrutura correta para esse tipo de texto? 8. Usei os sinais de pontuação adequados? 9. Fiz a correção da ortografia? 10. As frases estão claras? 11. O texto apresenta sequência lógica (início, meio e fim)?
<p>Essa ficha pode ser feita, uma para cada aluno, como empréstimo, para que ele possa consultar e avaliar sua produção (colar em cartolina). O professor também pode utilizá-la para avaliar as produções dos alunos e assim, ter dados para tabular as dificuldades que cada aluno encontrou ao realizar a produção.</p>

Fonte: Araguaína (2015)

Em relação aos itens listados no Exemplo 12 como critérios de autoavaliação feita pelo aluno, percebemos que a maioria deles é de ordem estrutural (exceto os dois últimos) e podem ser facilmente evidenciados pelos aprendizes, como: *1. Coloquei título? 3. Os parágrafos estão alinhados? 4. Minha produção está com um bom aspecto? 5. A letra está legível?*

Nos itens identificados no Exemplo 12, verificamos que o aluno deverá se atentar mais à estética da produção, o que facilita para o professor a correção de outros aspectos de ordem mais complexa. No entanto, é necessário que o professor aborde em sala, como atividade prévia à produção, orientações sobre alinhamento de parágrafos, legibilidade, rasuras, utilização de dicionário em caso de dúvidas sobre ortografia e, só após ter norteado esse trabalho, proceder à escrita e posterior avaliação desses critérios.

Nos demais itens, percebemos que existe uma exigência maior de letramento linguístico²¹ por parte do aluno, pois, para identificar se o título elaborado está ou não adequado ou, ainda, se o tipo de texto está de acordo com a proposta e a

²¹ O letramento linguístico refere-se aos conhecimentos da língua que permitem ao aluno ser capaz de controlar seu uso por uma reflexão linguística para constituição e compreensão dos textos. Travaglia (2015, p. 160).

estrutura correta, o aluno precisa ter entendimento acerca do tema. Além disso, para aquele que escreve, as frases poderão estar claras, pois ele conhece a intenção do texto escrito, mas, para o interlocutor, poderá não estar. No item *sequência lógica (início, meio e fim)*, a situação pode se complicar ainda mais, pois, para muitos, esses termos podem não significar muita coisa e apenas reproduzir o modelo da tradicional composição escolar. Nesse sentido, é importante que cada item focalize o que de fato é possível de ser avaliado pelos aprendizes e, somente quando eles tiverem clareza desses aspectos, esses critérios deverão ser focalizados.

No Exemplo 13, reproduzimos um quadro também contida no RPA para uso do professor. Por meio dela, é possível verificar as maiores dificuldades que a turma apresenta em seus textos. De acordo com o Documento Norteador (ARAGUAÍNA, 2015, s/p), “Esse é mais um recurso que o professor deverá utilizar para tabular e detectar as dificuldades encontradas na produção de textos dos alunos. Detectados os problemas, o professor buscará estratégias, como a revisão coletiva ou individual dos textos, para aprimorar a escrita”.

Exemplo 13: Ficha de verificação – produção de textos						
Alunos	Dificuldades Encontradas					
	Paragrafação	Organização Lógica	Estruturação de frases	Ortografia	Pontuação	Concordância

Fonte: Araguaína (2015)

No quadro do Exemplo 13, a forma é mais valorizada do que o uso, prática ou função do gênero textual. Além disso, não leva o aluno a refletir sobre a escrita. Possibilita o diagnóstico por parte do professor em relação aos aspectos linguísticos que os alunos mais possuem dificuldade. É uma tabela que possui sua utilidade voltada para o professor, que terá condições de acompanhar o desenvolvimento do aluno, fazer um registro longitudinal para ir orientando as estratégias pedagógicas nas aulas.

Finalmente, no Exemplo14, são apresentadas as devidas orientações que precisam de fato ser cumpridas pelas escolas. Nesse sentido, elas não são opcionais, como as demais até o momento citadas, mas aparecem como uma exigência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e são observadas na

íntegra se ocorrem dentro das escolas municipais. Dessa forma, o documento é organizado em duas partes, uma intitulada 'orientações' e outra chamada de 'sugestões'. Em relação às orientações, os supervisores acompanham *in loco* o cumprimento do que é repassado às escolas.

Exemplo 14: Orientações para produção de texto
<ol style="list-style-type: none"> 1. As produções de texto deverão ser realizadas semanalmente e constar no caderno do aluno, contendo as correções e/ou orientações feitas pelo professor; 2. É imprescindível que o professor trabalhe pelo menos uma (01) produção semanal e que oriente a reescrita da mesma de forma que os alunos tenham a dimensão dos erros cometidos e ajam no sentido de saná-los; 3. Faz-se necessário que os gêneros contidos no Referencial Pedagógico e que fazem parte do dia a dia do aluno sejam trabalhados nas aulas de produção de texto; 4. É importante que nas aulas de produção de texto, o professor trabalhe o cabeçalho completo, margem, definição dos gêneros estudados a fim de orientar os alunos quanto à estética, organização do seu trabalho; 5. Trabalhos de análise de livros literários e/ou produções de texto, relacionados aos mesmos, deverão também estar contidos no caderno destinado às atividades de produção.

Fonte: Araguaína (2015)

A prática de produção de texto pode se basear em diversos procedimentos ou estratégias. O mais importante é que o professor tenha bem certo em sua mente o rumo que deseja seguir, pois nada adianta produzir textos sem objetivos concretos e reais.

No Exemplo 14, a primeira orientação dada prescreve que as produções textuais precisam estar no caderno do aluno, prática redutora do texto ao caráter meramente didático que comumente tem predominado nas aulas de Língua Portuguesa. Esse critério contradiz as teorias do gênero orientadoras dos PCN (BRASIL, 1997), Referencial Pedagógico (ARAGUAÍNA, 2014) e por tantos pesquisadores que estudam questões ligadas ao ensino mediado por gêneros e textos, como Geraldí (1995) e Silva (2015), dentre outros. Além disso, o número de produções a serem realizadas semanalmente indica ao professor, de forma bem sutil, que ele precisa se organizar de modo que esse número seja cumprido, mesmo que essa prática de nada contribua para desenvolver no aluno a competência escritora, pois para que esta seja desenvolvida, é preciso primeiramente,

desenvolver uma série de habilidades nos alunos, a fim de que esses se encontrem na pilha de gêneros que se apresentam no contexto complexo da vida. Aliás, não só se encontrar, mas dominar o maior número possível de gêneros, a fim de transitar nas diversas esferas sociais do conhecimento que se fazem presente. (MARQUES et al., 2013, p.23).

Dessa forma, para que se tenha competência escritora é preciso desenvolver a autonomia do aluno diante da escrita de diversos gêneros das mais variadas esferas sociais. Marques (et al.,2013, p.24), argumenta que:

Quando se trata de competência escritora, o escritor deve ter a habilidade de organizar um conjunto de estratégias prévias, a fim de começar, em si, o ato de escrever. Por exemplo, primeiramente, é preciso saber lidar com o fato de que escrever corretamente não é tarefa fácil.(...).

E assim, os autores continuam afirmando que a competência escritora vai muito além do simples fato de se saber escrever uma redação, é preciso ter ideia do que se vai escrever, para que, posteriormente se costure as teias de sentido do texto. Nesse sentido, assim como Marques (et al.,2013, p.24), concordamos com Sena (2008, p. 12) que diz:

aprender a escrever é, antes de tudo aprender a pensar. É aprender a organizar o pensamento. É desenvolver ideias, primeiramente definindo-as com clareza e, em seguida, detalhando-as de forma que seja respeitado o nexos que as une. Escrever não é somente a manifestação de um dom natural, é, acima de tudo, a aprendizagem de um trabalho de artífice, de uma arte arduamente conquistada.

Desse modo, acreditamos que o importante seja um trabalho pautado na qualidade e não na quantidade, ou seja, o número de produções textuais não deveria ser o foco, mas o planejamento realizado pelo professor, este deveria estar articulado a um instrumento didático maior, como uma unidade didática.

Outro aspecto presente nas orientações e que vai contra a abordagem que deveria ser dada à prática de produção textual na escola, refere-se à definição dos gêneros estudados, exigida no topo da folha, antes das produções textuais. Esse direcionamento é totalmente de caráter prescritivo e é reforçado quando se orienta até mesmo sobre a estrutura de organização das folhas do caderno, o que já determina a contextualização do texto nas páginas do caderno.

Embora existam diversos documentos norteadores do trabalho com a escrita, sabemos, através da mediação do professor em atividades de reescrita com os alunos, que podemos levá-los a uma visão processual e dinâmica de escrita.

Infelizmente, na prática pedagógica, o que existe é um trabalho tradicional da produção textual, em que o alvo principal é produzir para a escola, para se ensinar a escrita de algumas palavras ou, simplesmente, para cumprir uma exigência feita por uma diretriz.

Nesse sentido, é fundamental que o professor se posicione criticamente diante das orientações que lhe são repassadas e aja no intuito de preparar os alunos para atuarem numa sociedade letrada que exige cada dia mais leitores/produtores de textos capacitados a fazerem uso da língua nas mais diversas situações sociais.

No capítulo seguinte, *Construindo Saberes entre Professor e Pesquisadora*, apresentamos as atividades realizadas durante a intervenção e analisamos as interações ocorridas. Dessa forma, através de uma proposta de inovação voltada para o letramento científico dos participantes, analisamos em que medida a intervenção realizada possibilitou alteração das práticas dos envolvidos.

CAPÍTULO 4

CONSTRUINDO SABERES ENTRE PROFESSOR E PESQUISADORA

O êxito de uma atividade pedagógica depende em grande parte da ação docente instaurada nela. Teoria desconectada da prática não interfere na qualidade da educação e tampouco na alteração da prática pedagógica. Excelentes professores não são aqueles que detêm o conhecimento sobre o objeto de estudo, mas os que se apoderam do conhecimento, buscam abordagens que os auxiliem a pôr em prática propostas de ensino as quais se comprometam com o projeto de formação de um ser humano crítico e atuante. Para isso, precisamos transformar os estudos de linguagem em conteúdos significativos para o aluno.

Nessa perspectiva, a parceria entre academia e escolas públicas favorece a pesquisa-ação como metodologia a ser utilizada nesta pesquisa interventiva por colocar os principais envolvidos em situação de aprendizes. Eles buscam se ajudar mutuamente na intenção de melhorar o ensino ofertado. A partir desse diálogo, teoria e prática se confrontam, apontam as fragilidades de ambas e, em conjunto, buscam solucionar problemas que perpassam o cotidiano escolar.

Na primeira seção, apresentamos a proposta do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG) como uma proposta inovadora, que propicia o letramento científico dos participantes. Na segunda seção, reconstituímos as etapas da UD, analisando detalhadamente as atividades propostas e como se deu a interação entre os participantes para promoção de uma aprendizagem duradoura. Na terceira seção, demonstramos como se deu a elaboração do pôster científico atrelado às etapas anteriores de pesquisa. E, por último, apresentamos possibilidades de um trabalho inovador diante do estudo de análise linguística por meio de práticas de letramento científico.

4.1. CCMG NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO

O trabalho com gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa, em muitos casos, ainda é realizado com função meramente escolar. Desde a chegada dos PCN

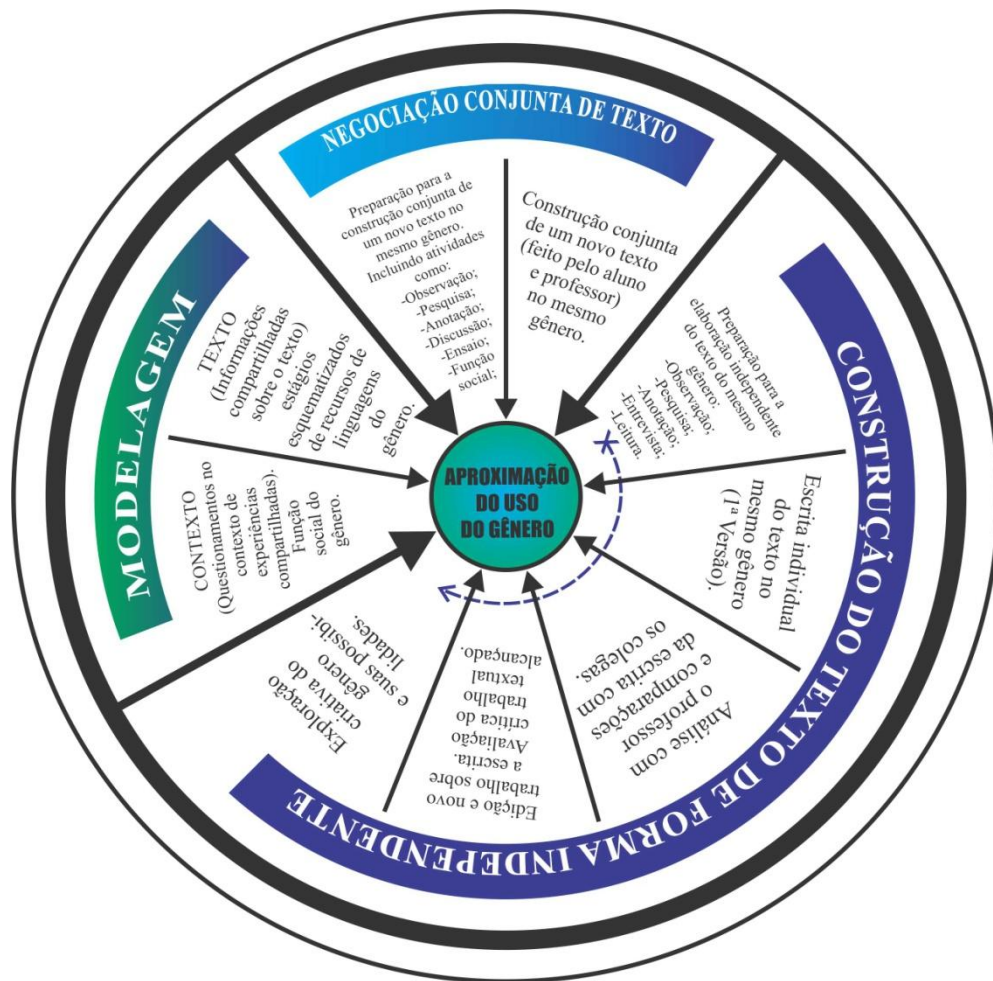
(BRASIL, 1998; 1997), vemos uma tentativa de se alterar a maneira como essa abordagem vem sendo realizada na sala de aula. Diante disso, na tentativa de inovar a prática de escrita proposta para alunos da primeira fase do ensino fundamental, propusemos a utilização de uma UD, realizada a partir de uma proposta sistêmico-funcional de circuito curricular mediado por gênero, como instrumento desencadeador de ações visando ao letramento científico dos principais envolvidos. Nesse sentido, apresentamos o circuito e suas etapas, atrelando-o a um modelo de ensino que propicia inovação por meio de práticas de letramento científico.

Na Figura 3, apresentamos uma tradução do circuito realizada por SILVA (2015) a partir de pesquisas de orientação de mestrado profissional que demandavam transformações em aulas de leitura e análise linguística (cf. BEZERRA, 2015; GARCIA, 2015). Em tradução feita pelo autor, “para Callaghan, Knappe e Noble (2014[1993]) o circuito curricular é ‘uma tentativa de envolver os aprendizes em uma conscientização dos propósitos sociais, da estrutura textual e dos traços linguísticos em uma variedade de gêneros’” (SILVA, 2015, p. 24).

Sob a ótica do CCMG, trabalhamos com uma abordagem de ensino de escrita produzida dentro da teoria da Linguística Sistêmico- Funcional (LSF). Apenas para esclarecer que tipo de abordagem norteia esse circuito, tomamos como empréstimo a explicação de Garcia (2015, p. 40), ao se referir à abordagem utilizada em sua pesquisa de investigação sobre aulas de leitura e análise linguística. Segundo a autora:

A LSF é de natureza sistêmica, pois entende a linguagem como um sistema de escolhas léxico-gramaticais motivadas por razões pragmáticas, e é também funcional, tendo em vista que estas escolhas apresentam uma determinada função social dentro da situação interativa instaurada. Possibilita a análise de produtos autênticos da interação social, os textos, os quais são responsáveis pela materialização dos gêneros textuais. Uma gramática funcional é, portanto, não um conjunto de regras, mas uma série de recursos linguísticos passíveis de descrição, interpretação, significação (cf. CUNHA; SOUZA, 2011).

Figura 3: Circuito Curricular Mediado por Gênero



Fonte: Silva (2015, p. 1047)

Dessa forma, é importante esclarecer que não nos utilizamos diretamente das categorias de análise linguística produzidas na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), apenas de um modelo de ensino de produção textual, produzido dentro dessa teoria, ou seja, o CCMG. Assim, trabalhamos com a UD a partir de três etapas principais, conforme demonstradas na Figura 1, a saber: *Modelagem*; *Negociação conjunta do texto*; e *Construção do texto de forma independente*. Silva (2015, p. 1048) explica as três etapas que compõem o circuito. Sobre a *Modelagem*, primeira etapa, orienta que:

no primeiro momento, o professor focalizará o *Contexto* sociocultural de circulação do gênero ensinado, envolvendo inclusive relações de poder que atravessam as situações de uso do gênero. A prática de leitura e escuta é responsável pela realização desse primeiro momento, que auxiliará o desenvolvimento do segundo momento, quando a materialidade textual passará a ser focalizada, mais especificamente a organização da estrutura esquemática do texto e escolhas léxico-gramaticais características da materialidade linguística realizada no gênero.

Nessa fase, temos a oportunidade de trabalhar com o gênero numa concepção epilinguística, o que nos possibilita realizar um trabalho com atividades que não se restrinjam à análise de aspectos linguísticos, por meio da utilização de conceitos exaustivos e de nomenclaturas que não contribuem para o desenvolvimento de alunos produtores de conhecimento.

A respeito do trabalho com a língua numa perspectiva epilinguística, Geraldi (2002, p. 64) alerta que “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática (...), aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”. Nessa concepção, o aluno precisa aprender a se relacionar com a língua que utiliza e não decorar uma série de conceitos que não passam de abstrações. Essa primeira fase nos possibilita refletir juntamente com o aluno sobre a língua que nos constitui, é a fase em que modelamos nosso entendimento para que cheguemos ao conhecimento.

Em relação à segunda etapa, Silva (2015, p. 26) esclarece:

Negociação conjunta de texto: no primeiro momento, o contexto e o texto são focalizados conjuntamente. Junto com o professor, os alunos são levados a pesquisar sobre o gênero estudado, considerando as funções sociais desempenhadas por ele, organização da estrutura esquemática textual e usos léxico-gramaticais característicos. Para tanto, alunos e professor discutem sobre o assunto, tomam notas e fazem esquemas preparatórios para o exercício da escrita coletiva. Outros gêneros podem ser acionados para obtenção das informações pesquisadas. Principalmente, as práticas de leitura e de análise linguística são responsáveis pela realização desse primeiro momento, que desencadeará, no segundo momento, na prática de produção textual conjunta do gênero estudado.

Esse momento é importante porque envolve a ação de professores e alunos em construção conjunta de conhecimento. É a etapa de pesquisa, troca de ideias, organização dos pensamentos e, principalmente, é o momento em que o aluno se sente responsável pela produção, capaz de escrever. Dependendo da motivação produzida pelo professor, o aluno poderá gostar ou não da escrita, por isso é fundamental que não adotemos critérios de intervenção oral do tipo certo ou errado, mas que direcionemos o aprendiz a se aproximar cada vez mais do que esperamos para a produção e considerando o que eles são capazes, essa abordagem o fará se sentir cada vez mais motivado a produzir textos.

Em relação à última etapa do CCMG, denominada *Construção do texto de forma independente*, acreditamos que seja a fase mais desafiadora, pois é o momento do trabalho individual do aluno. Aqui, o aprendiz coloca em prática os conhecimentos adquiridos sobre o gênero estudado e produz uma primeira versão,

de forma independente. Os textos produzidos são analisados pelo professor, que dá o encaminhamento para a reescrita. Durante a reescrita, é imprescindível que o professor intermedeie o processo, pois, em determinados casos, o aluno poderá não compreender a orientação dada. Além disso, a presença do docente auxiliando nessa etapa dá ao aluno maior segurança no momento da reescrita.

Por meio da utilização do CCMG, experimentamos estratégias que contribuem para o letramento docente em relação ao trabalho com reescrita, de modo a possibilitar o empoderamento dos alunos envolvidos no processo e familiarizar o professor colaborador quanto à utilização de projetos que possibilitem o desenvolvimento da escrita do aluno. A partir dessa metodologia, todos os envolvidos nessa pesquisa passam a obter importantíssimos para sua prática. O professor, quando visualiza suas aulas ganhando uma nova dinâmica e vendo os resultados de forma positiva; os alunos, quando se apoderam da língua de maneira que a utilizem em suas interações sociais e nós que, enquanto professor e supervisor que somos, temos a possibilidade de experimentar técnicas que poderão futuramente ser estendidas para toda uma rede de ensino.

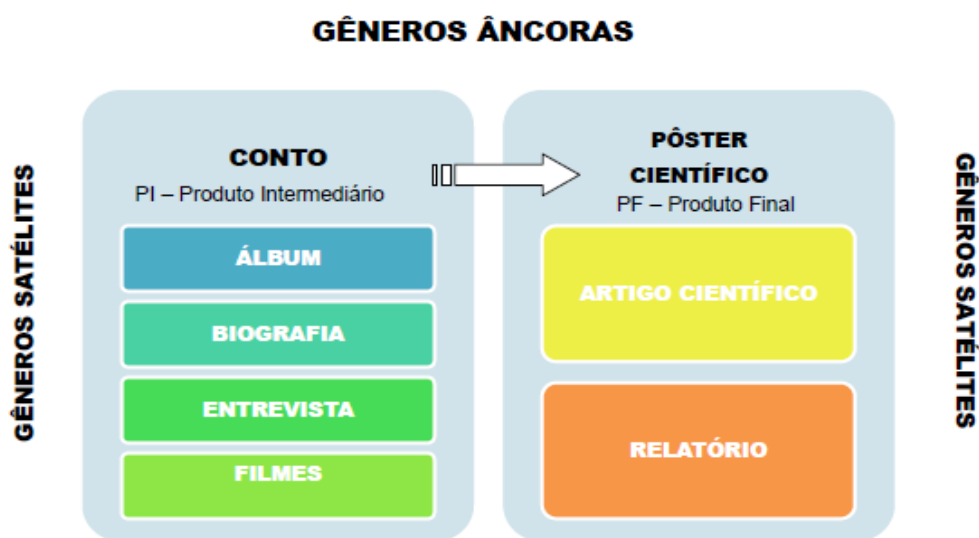
Desse modo, por meio dos estudos indisciplinados da LA (SILVA; DINIZ, 2014; SILVA; OLIVEIRA, 2016), propusemos a utilização da UD como ferramenta planejada a partir do CCMG. Na Figura 2, ilustramos quais gêneros foram trabalhados nas aulas planejadas para intervenção pedagógica. A ilustração é uma atualização da proposta criada no ProfLetras por Bezerra (2015), Garcia (2015) e Silva (2015), que utilizam *Gêneros Âncoras* e *Gêneros Satélites* como denominação para os textos estudados.

A partir dessa proposta, os âncoras se apresentam como os gêneros chaves que embasam todo o trabalho realizado e possuem “maior relevância na sequência de atividades planejadas” (SILVA, 2015, p.1045). Eles se apresentam como produtos finais desencadeadores das demais atividades orientadas por outros gêneros, designados satélites. Os gêneros satélites, por sua vez,

são responsáveis pela contextualização das atividades de leitura, escrita e análise linguística, necessárias para alcançar as etapas finais, quando são produzidos os gêneros âncoras. O trabalho com um gênero satélite, como a leitura de vídeos, pode se configurar como uma etapa prévia essencial para avançar na direção das atividades seguintes. Tal leitura é proposta para contribuir com a ampliação o repertório de conhecimento dos alunos sobre o assunto focalizado, que será aproveitado durante a operacionalização da unidade didática (SILVA, 2015, p. 23).

Em nossa pesquisa, definimos como âncora os gêneros *Conto* e *Pôster Científico* por se configurarem como *produto intermediário* e *produto final*, de acordo com definição dada por Silva (2015, p. 1045). Essa denominação ocorreu pelo fato de o gênero ser o articulador, o intermediador das atividades de linguagem, possibilitando a utilização dos gêneros satélites até que se chegasse ao produto final.

Figura 4: Gêneros na Unidade Didática



Fonte: Adaptação de Bezerra (2015), Garcia (2015) e Silva (2015).

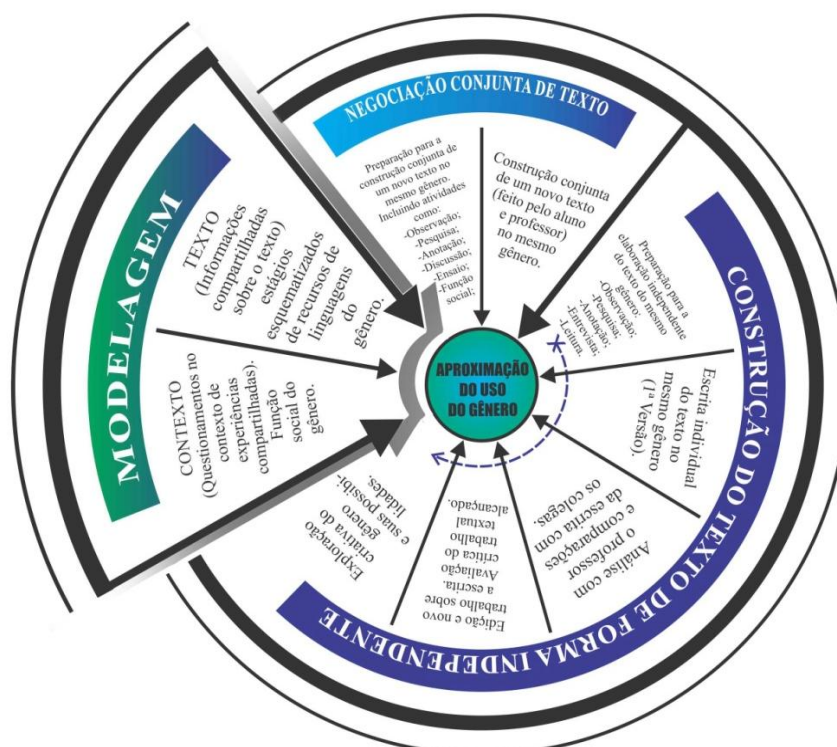
Os gêneros escolhidos para fazer parte da Unidade Didática não obedeceram a um critério específico (com exceção do Conto, que estava contido no Referencial Pedagógico para o 1º bimestre), mas foram surgindo de modo a atender nosso propósito comunicativo. Isso significa que escolhemos o Conto que seria trabalhado a partir do que estava prescrito no Referencial Pedagógico, porém, os demais gêneros não estão contidos nesse documento. Dessa forma, a partir do conto literário *O Pequeno Príncipe*, obra do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, realizamos atividades de leitura, análise linguística e produção de textos, tendo como foco as características físicas e psicológicas dos personagens, até que chegássemos à realização de uma feira científica na escola, momento onde foram apresentadas as pesquisas realizadas pelos alunos a respeito de personagens de histórias infantis que os alunos mais gostavam. Para isso, foram utilizados os gêneros satélites como articuladores desse processo.

Através da utilização desses gêneros orientados pelo CCMG, tivemos condições de modelar práticas de letramento científico, não apenas por abordarmos textos como o artigo e o pôster que já se encaixam nessa modalidade de textos científicos, mas por possibilitarmos a pesquisa, a investigação e a partir daí se efetivarem as descobertas que resultam na aprendizagem. Nosso objetivo não foi simplesmente levar conhecimento, pois este está disponível em qualquer esfera social, mas possibilitar que o aluno construísse o seu percurso enquanto aprendiz, tendo o professor apenas como mediador dessa aprendizagem, excluindo a possibilidade de vê-lo como detentor do conhecimento. Por meio dessa troca entre professores e alunos, ambos se (re)descobriram como aprendizes.

4.2. RECONSTITUIÇÃO DAS ETAPAS DA UD

Com o objetivo de verificar o alcance dos objetivos planejados, apresentamos as atividades elaboradas dentro da perspectiva do CCMG, construídas a partir de uma UD, com o principal objetivo de potencializar as práticas de linguagem por meio da investigação. Demonstramos ainda como se deu a realização de cada etapa e a interação entre os participantes da pesquisa, de modo a analisar as contribuições desta intervenção para alunos, professor e pesquisador.

Figura 5: Modelagem (Contexto)



Fonte: Silva (2015)

EXEMPLO 15: Modelagem (Contexto)

EXEMPLO DE MODELAGEM (CONTEXTO)
Gênero: Conto literário (texto narrativo ficcional)
Introduzir o estudo sobre o texto narrativo ficcional através da apresentação de vídeos que retratem os conceitos sobre ficção X realidade.
Vídeo Youtube: Jornal do Quintal: Realidade X Ficção (7'24) – Produzido por Quintal da Cultura - 10/01/14 ²²

<i>Fig.6. Cenas do vídeo: Jornal do Quintal: Realidade X Ficção</i>
Vídeo Youtube: A menina que odiava livros (7'20) – Produzido por Olavo Augusto.

<i>Fig 7. Cenas do vídeo: A menina que odiava livros</i>
Questionar os alunos sobre os dois vídeos assistidos.
1. Qual o assunto tratado nos dois vídeos?
Resposta Sugerida: <u>No primeiro vídeo, temos a edição de um jornal que trata sobre a mudança dos personagens dos contos da Carochinha, que resolveram deixar o mundo da ficção para viver no mundo real. O segundo vídeo conta a história de uma menina que odiava os livros, até o dia em que as páginas dos livros libertaram os personagens e animais das histórias, invadindo a sala e fazendo uma grande bagunça. Esse acontecimento mágico fez a menina viajar pelo fantástico mundo da literatura.</u>
2. Quais as semelhanças entre os dois vídeos assistidos?
Resposta sugerida: <u>Os dois vídeos apresentam personagens da ficção entrando em</u>

²² Disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=Jrll2U64t8l>)

<u>contato pela primeira vez com o mundo real.</u>
3. O que vocês entendem sobre <i>realidade</i> e <i>ficção</i> ? Resposta sugerida: <u>Realidade é aquilo que realmente existe, que é real, verdadeiro e ficção é uma criação imaginária, fantasiosa, fingimento.</u>
4. Como a realidade e a ficção se misturam nessas duas abordagens? Resposta Sugerida: <u>Realidade e ficção se misturam quando os personagens das histórias infantis entram em contato com o mundo real. A partir desse momento, notamos as contradições existentes entre os dois mundos, ocasionando dificuldades de adaptação para os seres que vieram no mundo real. No caso do vídeo 1, o Príncipe encantado e seu cavalo enfrentando um engarrafamento no trânsito caótico da cidade, a bruxa da Branca de Neve tentando a vida como cozinheira, mas os clientes acharam que a comida estava envenenada. Ao ser entrevistado, o lobo mal apresenta uma crítica importante em relação a esses dois mundos, ou seja, na realidade, diferentemente da ficção, não há muita floresta, apenas alguns parques e os animais silvestres não podem ser caçados. Dessa forma, o caçador foi preso pela polícia florestal ao tentar capturar o lobo, já que este é um animal selvagem. Os três porquinhos quase foram para panela, pois seriam ideais para feijoada.</u>
5. Quais são os contos infantis citados no primeiro vídeo? Você conhece a estória de algum? Resposta Sugerida: <u>A Bela Adormecida, A Branca de Neve e os Sete Anões, Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Rapunzel.</u>
6. Conte para os colegas algumas das estórias citadas no vídeo 1. Escolher 3 alunos para contagem oral.

As atividades reproduzidas no Exemplo 15 compõem a primeira etapa do circuito denominada *Modelagem – Contexto*. Nessa etapa, é o momento no qual os alunos entram em contato com alguns dos gêneros que serão estudados. Dessa forma, esse momento se configura como estratégia de mediação realizada pelo professor, na qual o aluno tem o primeiro contato com o gênero âncora *Conto*.

Essa fase é então modelada, até que assuma o ponto ideal almejado pelo professor, considerando a ZDP dos alunos. Esse momento é destinado à compreensão leitora do aluno. O aprendiz, diante das primeiras leituras, lança mão de conhecimentos prévios para construir novos conhecimentos.

No Exemplo 16, temos a possibilidade de tomar nota dos conhecimentos que os alunos possuem a respeito do gênero *Conto* e observar o uso que fazem da linguagem em relação aos marcadores temporais, o discurso utilizado por eles, se narram com sequência temática, só para citar algumas das contribuições que esta atividade oferece.

Ainda a respeito do levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, apresentamos adiante uma transcrição da primeira aula da UD, momento em que realizamos a etapa *Modelagem (Contexto)*. Após assistirmos os vídeos que compõem essa fase do circuito, realizamos alguns questionamentos orais, de modo

a verificarmos o que os alunos sabiam sobre realidade e ficção e quais os conhecimentos a respeito dos contos de fada. A transcrição partiu de uma gravação em áudio e os colaboradores foram citados através de nomes fictícios, a fim de preservarmos suas identidades. A professora-pesquisadora foi identificada por P e quando não identificamos o autor da fala, representamos por A. Abaixo reproduziremos um trecho do primeiro momento com os alunos, no qual realizamos a modelagem (contexto) sobre ficção e realidade e uma cópia da atividade respondida por um aluno.

EXEMPLO 16: Excertos transcritos – Aula 1

Fragmento 1
1. P: Bom, crianças! Nós assistimos o primeiro vídeo que fala sobre alguns personagens. Vocês se lembram quais personagens foram citados no vídeo que nós acabamos de assistir?
2. A: Branca de Neve.
JOSÉ: [A branca de neve, o Lobo mal. ((Alunos falando ao mesmo tempo)) (...)]
14. P: Agora me digam uma história aqui... O que era mesmo que tava acontecendo aqui que o jornal tava/
15. EDUARDO: Disse q era pra ligar pra ele... que eles tava... é...
16. JOSÉ: Que eles tinham fugido.
17. P: Eles fugiram de onde?
18. JOSÉ: Dos... contos de fada.
19. P: Dos con::tos de fada. E eles fugiram dos contos de fada e foram pra onde?
20. A: ((Indecisos)) Pra floresta.... Pra cidade...
21. P: Pra floresta?
22. A: Pra cidade.
23. P: Qual é a diferença dos contos de fada pra cidade?
24. EDUARDO: Porque...
25. LEO: Porque na cidade tem morte e nos contos de fadas têm um final feliz...
26. P: Nos contos de fada tem um final feliz e o quê mais?
27. EDUARDO: Não tem castelo...
28. P: Não tem caste::lo... As coisas que acontecem nos contos de fada são coisas assim:: de verdade ou não?
28. A: (Nã::o!
29. P: Se não são de verdade são o quê?
30. A: (De mentira.
31. JOSÉ: (Montagem!
32. P: Mentira... montagem?
33. JOSÉ: [Histórias que o povo conta.
34. (...)
65. P: na cidade tinha o quê?
66. CÁSSIO: Na cidade tinha poucas matas
67. P: Tinha poucas matas, né? Então... o que que ele tá mostrando pra nós? A diferença entre a fantasia e a...
68. CÁSSIO: Realidade.
69. P: Na fantasia os lugares têm...
70. LEO: matas

71. P: florestas, têm matas, né? E na realidade, no nosso dia-a-dia na cidade nós temos o quê?
72. LEO: (Gente destruindo as coisa.
73. P: Destruição, né?
74. JOSÉ: (Fogo! Fumaça.
75. P: Fogo! E aí ele conta que o caçador foi atrás dele ((lobo)) e o que que aconteceu com o caçador?
76. A: Ele foi preso.
77. P: Por que que o caçador foi preso?
78. ((Alunos falam ao mesmo tempo))
79. LEO: Porque na cidade não pode caçar.
80. P: E é o quê o lobo?
81. LEO: Um animal.
82. P: Um animal...
83. A: Silvestre
84. JOSÉ: Silvestre.
85. P: E na cidade não pode caçar animais...
86. A: silvestres.
87. P: Silvestres! Vamo assistir o outro vídeo?
88. Alunos: Vamos!

ANÁLISE: A partir do excerto acima, notamos que os alunos identificam os personagens dos contos apresentados através dos vídeos. Querem a todo custo falar, prova disso é que as falas se sobrepõem o tempo todo, quando não de forma simultânea. Além disso, percebemos que eles interagem com o contexto, falam sobre as diferenças entre realidade e ficção; reconhecem que nos contos de fada os finais são felizes; que existem muitas matas, ao contrário da cidade, onde o que se vê é fogo, fumaça e destruição; identificam a caça de animais silvestres como ilegal. Essa atividade, pelo aspecto contextual que oferece, permite o acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos.

No segundo fragmento, Exemplo 17, retirado da mesma aula, a interação entre pesquisadora e alunos ocorre de modo a levar os participantes a compreenderem de que maneira realidade e ficção se misturam dentro do que foi demonstrado pelo vídeo 1.

EXEMPLO 17: Aula 1- Fragmento 2

Fragmento 2

- (...)
35. P: Por exemplo... Eu quero saber o que aconteceu com o príncipe... quando ele chegou na cidade.
36. (...)
37. MAURÍCIO: Ficou parado no trânsito.
38. P: Ficou parado no trânsito. Parabéns! Como é o seu nome?

39. MAURÍCIO: Maurício.
 40. P: Parabéns, Maurício! E ele ficou parado no trânsito por quê?
 41. LEO: Porque o trânsito tava muito lerdo.
 42. JOSÉ: Porque ele tava de cavalo.
 43. P: Porque ele tava de... cavalo! Já imaginou aqui na cidade de Araguaína, lá na Cônego João Lima, aqueles carros subindo e descendo e o príncipe andando de cavalo!
 44. Alunos: (risos)
 45. P: Maravilha, né? Imagina a confusão esse cavalo no meio do trânsito... E o que que aconteceu com os três porquinhos?
 46. LEO: Eles foram parar na panela!
 47. Alunos: [Eles quase... Eles quase foram parar na panela.
 48. P: Eles qua::se foram parar na panela.
 49. EDUARDO: [Porque eles foram pra uma escola de samba.
 50. P: Foram pra uma escola de samba. E eles viram que os três porquinhos iam servir pra quê?
 51. Alunos: Pra uma feijoada.
 52. P: Pra uma feijoada, né? Por que na feijoada a gente usa o quê?
 53. EDUARDO: Po::rco!
 58. P: A gente usa, né, algumas partes do porco?!
 (...)
 59. tinha mais algum personagem que eu não 124o lembrando?
 60. EDUARDO: Tinha.
 61. LEO:[Tinha o lobo mau.
 62. P: E o que que aconteceu com o lobo mau?
 63. LEO: A mulher foi entrevistar ele e...
 64. CÁSSIO: [E ele queria comer a mulher.
 (Alunos falam ao mesmo tempo)
 (XXXXXXXXXXXXXXXXXX)

ANÁLISE: Os alunos identificam quão grande seria o tumulto, se um príncipe surgisse, no meio do trânsito caótico da cidade de Araguaína, montado em um cavalo. Essa identificação é possível devido à pesquisadora utilizar como exemplo uma das principais vias da cidade, e os alunos reagirem com risos.

Além de demonstrarem conhecimento em relação ao contexto dos contos apresentados, através das respostas levantadas, percebemos quão fluidas são as fronteiras entre as disciplinas curriculares. Como é o caso de aprendizagens possíveis em relação ao estudo de Ciências (podemos levantar questionamentos referentes à alimentação, tráfico de animais silvestres), História (é possível estudarmos a história da feijoada, o surgimento da monarquia), Geografia (tipos de moradia, paisagem natural e modificada) e matemática pode trazer estudos relacionados a gráficos e tabelas, problemas envolvendo porcentagem, situações voltadas às temáticas estudadas nas outras disciplinas. Dessa forma, podemos notar como as UD e os projetos de letramento, que surgem a partir delas, podem ser considerados gêneros catalisadores. De acordo com Signorini (2006, p.8), os

gêneros catalisadores “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação”. Diante disso, apresentamos ao professor-pesquisador situações como essas para que o mesmo tivesse noção de como trabalhar, em outras disciplinas, conteúdos atrelados aos ministrados nas aulas de LP.

No Exemplo 18, utilizamos a cópia de uma atividade de um aluno para exemplificar a produtividade de nossos participantes.

EXEMPLO 18: Modelagem Contexto 1

Gênero: Vídeo

ATIVIDADES SOBRE OS VÍDEOS ASSISTIDOS

Video 1: Jornal do Quintal: Realidade X Ficção
Video 2: A menina que odiava livros

1. Qual é o assunto tratado nos dois vídeos?

Video 01	Video 2
<p><i>Que os personagens dos contos de fadas tinha fugido e tinha ido a cidade pro mundo real.</i></p>	<p><i>Que a menina tinha caido dos livros e todas as pessoas e animais tinha saído dos seus livros e o unico jeito é que ela lesse todos os livros.</i></p>

ATIVIDADES SOBRE OS VÍDEOS ASSISTIDOS

Vídeo 1: Jornal do Quintal: RealidadeXFicção
Vídeo 2: A menina que odiava livros

1. Qual é o assunto tratado nos dois vídeos?

Vídeo 1	Vídeo 2
<p><u>Que os personagens dos contos de fadas tinha fugido e tinha ido a cidade pro mundo real.</u></p>	<p><u>Que a menina tinha caido dos livros e todas as pessoas e animais tinha saído dos seus livros e o unico jeito é que ela lesse todos os livros.</u></p>

2. Quais são as semelhanças entre os dois vídeos assistidos?

As semelhanças é por que todos os personagens do conto de fadas tinha fogido dos seus lugares.

3. O que vocês entendem sobre realidade e ficção?

Realidade são coisas que existem e ficção é coisa que não existe coisa da imaginação.

2. Quais são as semelhanças entre os dois vídeos assistidos?

As semelhanças é por que todos os personagens do conto de fadas tinha fogido dos seus lugares.


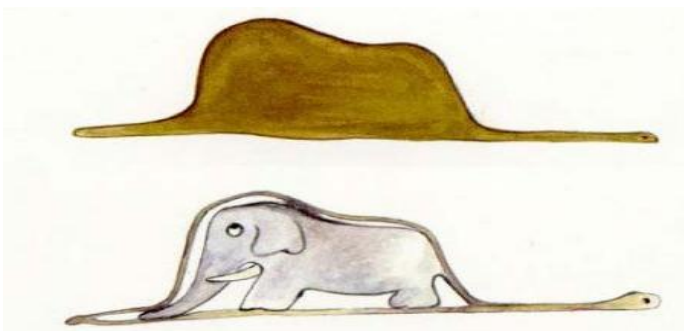
3. O que vocês entendem sobre realidade e ficção?

Realidade são coisas que existem e ficção é coisa que não existe coisa da imaginação.

ANÁLISE: O aluno consegue identificar a diferença entre realidade e ficção, pois, na pergunta 1, a resposta fornecida para o vídeo 1 já nos apresenta a existência de um conhecimento contextual por parte deste, quando nos diz que “os personagens dos contos de fadas tinha fugido e tinha ido a cidade pro mundo real.” O fato de o aluno frisar “pro mundo real” situa a ida para uma cidade real, longe do que existe nos contos de fada. Isso demonstra que o discente reconhece a existência de cidades fictícias e cidades reais. Nas perguntas 2 e 3 desse mesmo exemplo, podemos confirmar a informação dada acima, quando o aluno identifica a realidade como algo que possui existência, enquanto a ficção está atrelada à imaginação.

Para a introdução do contexto do livro a ser estudado, desenvolvemos outra modelagem contextual, conforme Exemplo 19, visto que, na etapa anterior, apenas modelamos o conhecimento a respeito de realidade e ficção.

EXEMPLO 19: Modelagem (Contexto 2)

MODELAGEM (CONTEXTO)	
Gênero: Conto literário (texto narrativo ficcional)	
Situação de aprendizagem: Apresentar a imagem abaixo e perguntar aos alunos o que eles imaginam que seja. Solicitar que alguns professores da escola digam o que pensam a respeito da imagem (a convite dos alunos). Fazer um levantamento das respostas dadas. Feito o levantamento, criar uma tabela com alunos e professores, informando as respostas dadas ²³ . Após realização dessa atividade, apresentar a imagem 2:	
IMAGEM 1:	
IMAGEM 2:	
Atividade Oral - Questões preliminares de leitura	
1. Você imaginou que o desenho representasse um elefante dentro de uma jiboia? Resposta Pessoal.	
2. Você se surpreendeu com a descoberta? Resposta Pessoal.	
3. Conhece alguma história em que aparece essa imagem? Resposta Pessoal.	
4. Você gosta de ouvir, ler ou contar histórias? O que você prefere? Resposta Pessoal.	
<i>Contar aos alunos que esse desenho foi feito por um piloto que, quando criança, apresentou-o para adultos, mas ninguém interpretou corretamente a imagem.</i>	

²³ A proposta foi adaptada de uma atividade contida no Portal do professor. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22876>

Muitos diziam que era um chapéu. Isso o desencorajou a seguir sua carreira de pintor. Perguntar aos alunos:

5) Você já desistiu de algo porque alguém disse que você não conseguiria? Como você se sentiu?

Resposta Pessoal.

6) Você acha que ele deveria ter desistido da carreira?

Resposta Pessoal.

O Exemplo 19 surge como uma forma de introduzir o texto que será lido, de modo que os alunos reflitam sobre momentos específicos de sua vida, como o fato de já ter desistido de algo por influência negativa de algumas pessoas. Por outro lado, o exemplo serve como forma de descobrirmos as experiências que esses alunos têm em relação à leitura. Nesse momento, introduzimos o contexto do livro.

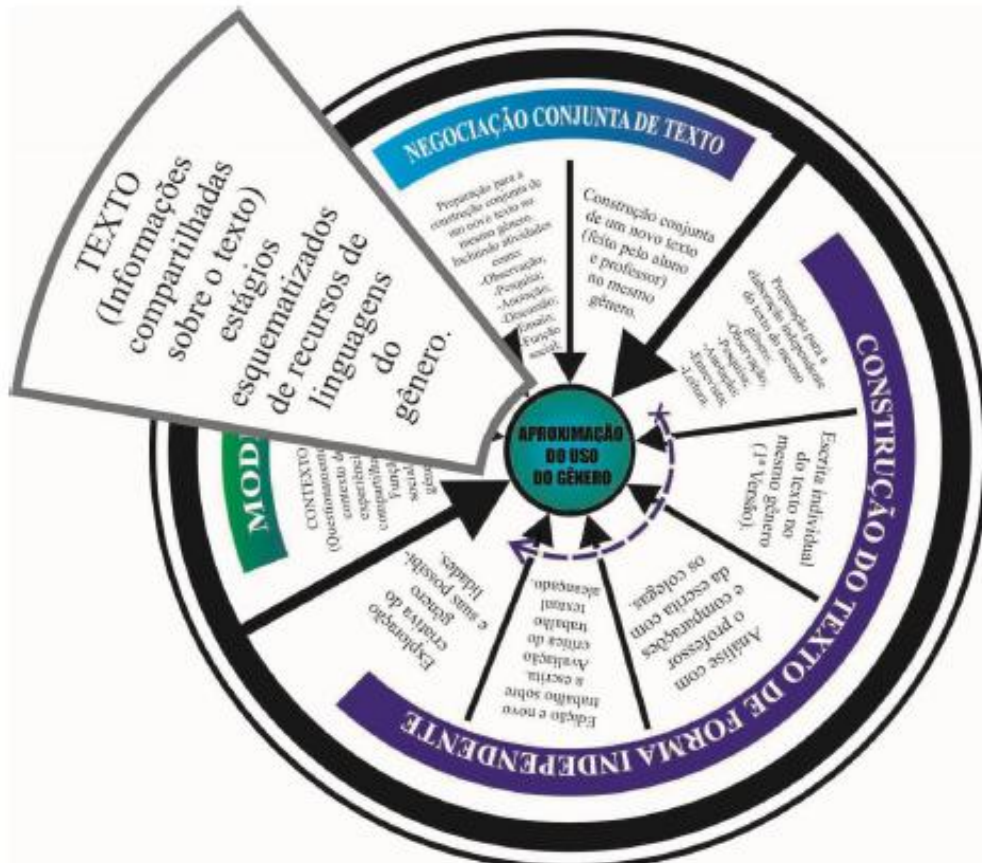
A partir desta etapa, passamos a nos atentar sobre pequenas ações que contribuíam para a motivação dos alunos-participantes. Após questionarmos os mesmos sobre os desenhos, fizemos um passeio pela escola, no qual os dividimos em dois grupos para entrevistar os adultos a respeito das imagens contidas nessa etapa; um dos grupos seguiu o meu comando e o outro grupo o comando do professor-participante. O alvoroço foi total e a atividade se tornou novidade não só para os alunos, mas para os docentes que não sabiam a resposta. Instigamos a curiosidade de alguns, através do suspense realizado por não desvendar aquilo que para eles passava a ser um mistério. Outros nos chamavam de lado e pediam para que disséssemos o que representava aquela imagem. Os alunos amaram a experiência.

Aos docentes que acertavam a resposta, ouvíamos um ou outro aluno dizer “Ah não! Ele sabe!”. O que percebemos diante dessa atividade, além da motivação dos aprendizes e da curiosidade de muitos professores, foi certo espanto ao ver que eram os alunos da turma C que estavam realizando atividades daquele tipo: diferenciadas, como se costuma chamar. Essa turma não estava acostumada com atividades fora da sala de aula. A alegria dos envolvidos diante da realização dessa ação foi algo que nos estimulou a continuar as etapas.

Para concluirmos esse primeiro estágio do circuito, apresentamos o exemplo abaixo que corresponde ao estágio de *Modelagem – Texto*. Nesse espaço, utilizamos o gênero focalizado como âncora e desencadeador das atividades com os

satélites. Aqui, tivemos condição de conhecer a estrutura do gênero trabalhado e suas especificidades. Na Figura 8, reproduzimos a imagem do CCMG com destaque para a etapa *Modelagem (Texto)*.

Figura 8: Modelagem (Texto)



Fonte: Silva (2015)

EXEMPLO 20: Modelagem - texto

EXEMPLO DE MODELAGEM (TEXTO) ²⁴	
Gênero: Conto literário (texto narrativo ficcional)- leitura do texto <i>O Pequeno Príncipe</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Distribuir livros ou cópias do texto para os alunos lerem em casa. 	
<ul style="list-style-type: none"> Em círculos, separar a leitura do livro entre os alunos. Cada um lê um trecho ou um capítulo, revezando com o professor no momento da leitura. 	
<ul style="list-style-type: none"> Após a leitura compartilhada, propor algumas atividades de interpretação do texto lido. 	

²⁴ Esta atividade foi realizada em dois momentos, pois percebermos a dificuldade dos alunos em respondê-la. Além disso, para caracterização dos personagens, optamos por confeccionar um álbum de figurinhas, no qual os alunos colassem gravuras dos personagens e relatassem sobre as características físicas e psicológicas percebidas por eles.

1) Você gostou da estória? O que mais chamou sua atenção?

Resposta Pessoal.

2) Com base no livro lido, responda:
Onde se passam os acontecimentos?

Resposta Sugerida: Os acontecimentos se passam em vários locais, no pequeno planeta do pequeno príncipe, nos pequenos planetas (quando o príncipe vai viajando e encontra diversos planetas divertidos e estranhos, vivendo a aventura) e na Terra (onde ele morre).

3) Cite os personagens que apareceram na história.

Resposta Sugerida: Os personagens são: O Pequeno Príncipe, o piloto, a rosa, a raposa, o carneiro e a caixa, elefante dentro da jiboia, o acendedor de lampiões, o geógrafo, o astrônomo, o vaidoso.

4) Com base na história lida, descreva os personagens abaixo a partir das características físicas e psicológicas.

CARACTERÍSTICAS DOS PERSONAGENS			
PERSONAGENS	FÍSICAS	PSICOLÓGICAS	
CONTO: O PEQUENO PRÍNCIPE	PRÍNCIPE	<u>Loiro, magro, baixo, olhos redondos, muito belo e delicado. Usava uma capa e um lenço envolto ao pescoço.</u>	<u>Era curioso, inocente, apaixonado, bem-humorado.</u>
	PILOTO	<u>É o próprio escritor e narrador da história. Piloto e engenheiro de uns trinta e poucos anos.</u>	<u>Adora desenhar, mas abandonou os desenhos quando tinha 6 (seis) anos de idade porque ninguém os compreendeu. Aprende com o príncipezinho no deserto os segredos simples da vida, há muito esquecidos.</u>
	ROSA	<u>É uma rosa, portanto possui as características típicas da planta: possui pétalas, espinhos e havia o diferencial de viver sob uma redoma. (O aluno deverá pesquisar as características da planta).</u>	<u>É vaidosa e exigente, aborrece constantemente o príncipezinho, porém o ama, apesar de sua arrogância.</u>
	RAPOSA	<u>Era um animal muito bonito. Parente de lobos e cães, é um animal que se alimenta de galinhas, possui orelhas compridas e o focinho pequeno e pontudo. (O aluno deverá pesquisar as características do animal).</u>	<u>Muito sábia, sabe o segredo da vida, tímida e envergonhada. É um animal solitário.</u>

5) Você sabe a diferença entre o narrador e o autor de um livro? Registre seus conhecimentos.

Resposta Sugerida: *Narrador é a pessoa (real ou fictícia) que conta a estória. Autor: A pessoa que escreve o livro. Ela é sempre real.*

6) A partir da pergunta anterior, responda:

a) Quem é o autor?

Resposta Sugerida: *Antoine de Saint - Exupéry*

a) Quem narra a estória é um personagem ou apenas o narrador?

Resposta Sugerida: *A estória é narrada pelo personagem. O piloto (Antoine de Saint – Exupéry) é o narrador da estória.*

7. Você sabe o que é uma editora? O que ela faz? Qual é a editora do livro que você leu?

Resposta Sugerida: *A editora é a "administradora" da obra escrita pelo autor. Cabe à editora a produção do livro, divulgação e comercialização. Esse processo começa com a seleção dos originais, ajustes, revisão, edição e diagramação e só vai terminar com a colocação dos livros nas livrarias, acompanhamento das vendas e prestação de contas ao autor. Editora Harper Collins*

8) Você acredita que os fatos narrados sejam verdadeiros ou inventados? Por quê?

Resposta Sugerida: *Os fatos narrados são inventados, encaixando-se assim na ficção, pois apresentam situações criadas, originadas da imaginação do autor, ou seja, o livro apresenta uma aventura em que um príncipe viaja por planetas imaginários e relata situações em que animais e plantas falam.*



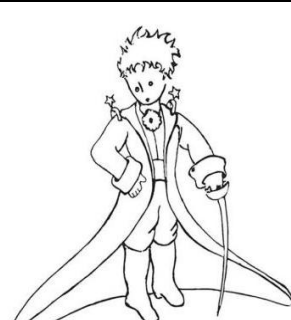
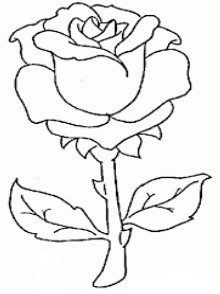



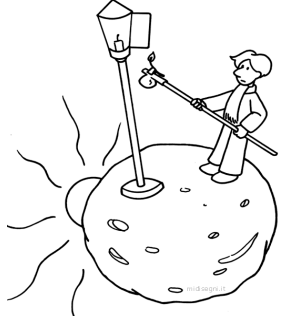
No estágio *Modelagem – Texto*, o professor tem condições de trabalhar aspectos relacionados à organização e linguagem, desenvolvendo atividades de análise linguística, tendo o texto como base e não como pretexto.

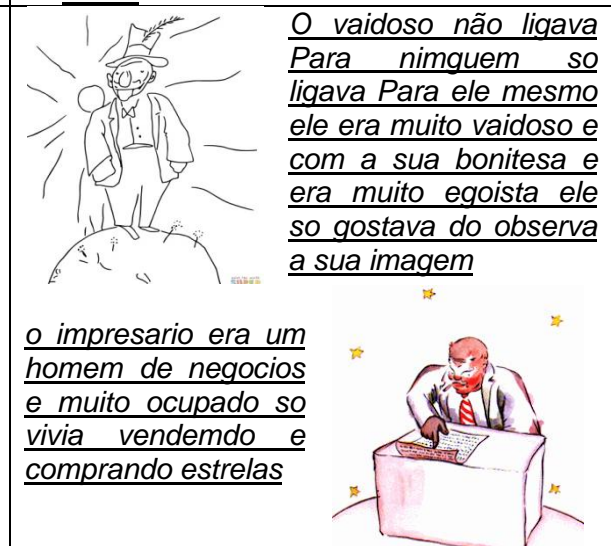
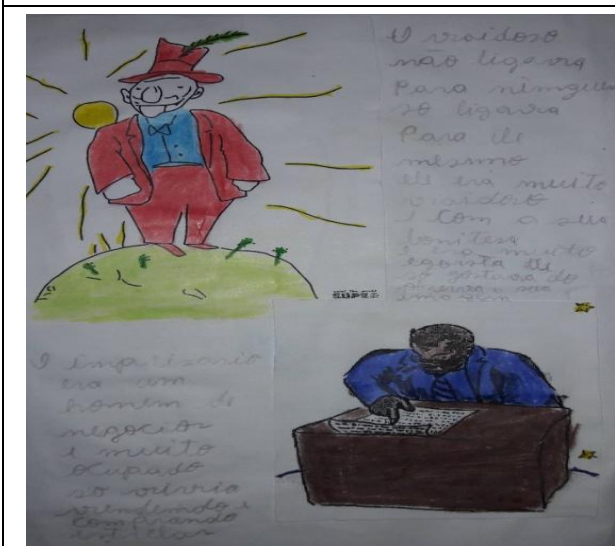
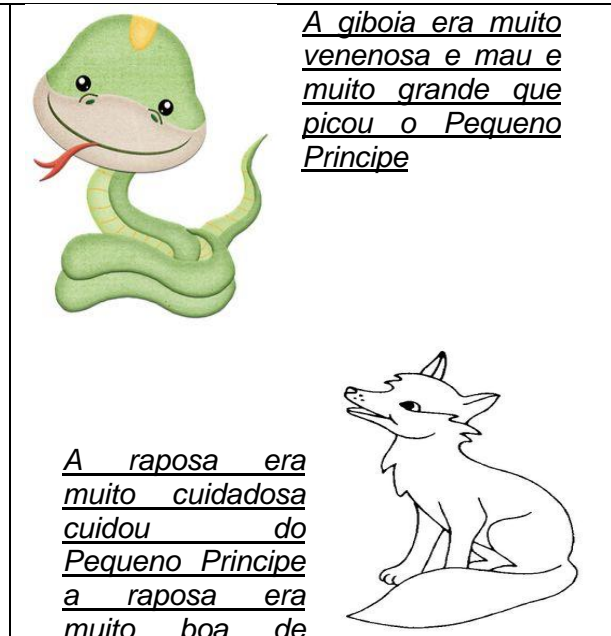
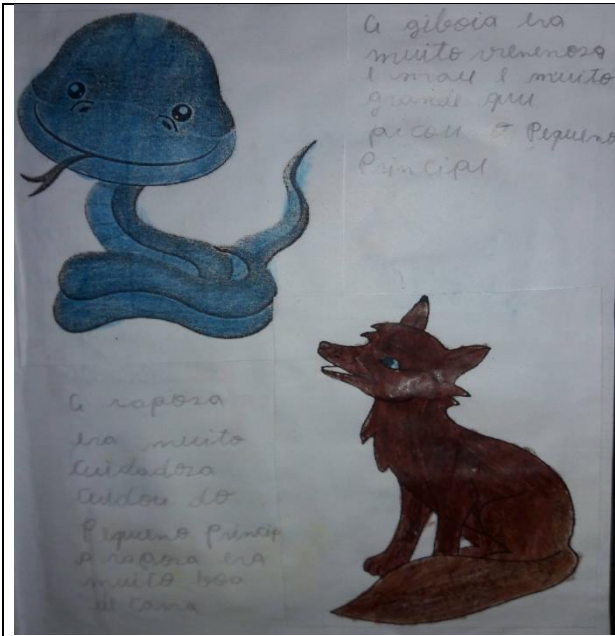
Para a realização dessa atividade, sentimos algumas dificuldades. Dentre elas podemos citar a extensão e nível de formalidade do conto selecionado, que dificultou o interesse dos alunos pela leitura e a compreensão do texto. Essa dificuldade é aceitável, visto que nossos alunos não possuem o hábito de ler textos longos e de uma linguagem mais formal. Já prevendo isso, algo que foi anunciado na observação das aulas, levamos cópias impressas da imagem dos personagens e colamos em palitos para que os alunos se motivassem a ler e contar o que entenderam com auxílio das gravuras. O interesse deles pelos fantoches foi tamanho que decidimos, ao final da aula, realizar sorteio para ver quem ficaria com qual. Diante disso, a atividade que havia sido preparada para descrição dos

personagens foi transformada em álbum. Dessa forma, os alunos foram motivados a escrever, pois haviam recebido gravuras de todos os personagens da estória.

No Exemplo 21, apresentamos cópia de um álbum produzido por um de nossos alunos:

EXEMPLO 21: Modelagem (Texto)

Gênero: Álbum	
 <p>O Pequeno Príncipe é muito carinhoso amoroso cuidadoso corajoso inteligente esperto e curioso ele pequeno, loiro usava um capa uma espada e um príncipe</p> <p>a rosa era cheia de espinhos era vermelha redonda muito bonita que o Pequeno Príncipe gostava muito</p> 	 <p><u>O Pequeno Príncipe</u> <u>e muito carinhoso</u> <u>amoroso cuidadoso</u> <u>corajoso inteligente</u> <u>esperto e curioso</u> <u>ele pequeno, loiro</u> <u>usava um capa</u> <u>uma espada E um</u> <u>príncipe</u></p> <p><u>A rosa era cheia de</u> <u>espinhos era vermelha</u> <u>redonda e muito bonita</u> <u>que o Pequeno Príncipe</u> <u>gostava muito</u></p> 
 <p>O Piloto que caiu no deserto ele gostava muito de desenhar e de pilotar avião que era a sua profissão</p>  <p>O acendedor de lampiões era um homem muito bom realizava um trabalho útil acendendo os lampiões.</p>	 <p>o Piloto que caio no deserto ele gostava muito de desenhar e de pilotar avião que era a sua profissão</p> <p>O acendedor de lampiões era um homem muito bom realizava um trabalho útil acendendo os lampiões.</p> 






Embora tenha sido uma atividade que demandou certo tempo da nossa pesquisa, foi muito agradável ver os alunos realizarem-na de uma maneira prazerosa. Assim, avaliamos essa atividade que pertence à etapa *Modelagem – Texto* como uma iniciação à segunda etapa *Negociação Conjunta do Texto*, pois preparou nossos alunos para a fase de construção independente, visto que a proposta idealizada para a etapa final era a construção de um personagem o qual faria parte de uma estória planejada pelos alunos. Dessa forma, investigar os personagens do conto lido foi uma preparação para a construção de forma independente.

Outra atividade que contribuiu para a produção final dessa etapa foi a investigação da biografia do autor do livro lido. A partir da história de vida dele, pudemos nos basear para construir um perfil biográfico do nosso personagem. Assim, unimos realidade e ficção para a produção final. No Exemplo 22, apresentamos uma atividade realizada com os alunos sobre a vida e obra de Antoine de Saint-Exupéry.

EXEMPLO 22: Modelagem (Texto) 2

Gênero: Biografia	
<p>Nome <u>Antoine de Saint Exupery</u></p> <p>Data de nascimento <u>no dia 29 de julho</u></p> <p>Naturalidade <u>Lyon</u></p> <p>Nacionalidade <u>França</u></p> <p>Data de óbito <u>dia 31 de julho de 1944</u></p> <p>Profissões <u>O escritor aviador e jornalista</u></p> <p>Obras que escreveu <u>correio do Sul (1926), voo noturno (1931), Terra dos Homens (1939), piloto de guerra (1949) e o Pequeno Príncipe (1943).</u></p> <p>Outros aspectos importantes sobre a vida do autor:</p> <p><u>até o início da guerra em 1914 a família viveu com uma tia no catelo de de Soit – Maurice – de Rémens , na região de cin cheia de bosque logos e prados, proximos de um aeroporto um dia , um piloto o convidou para um passeio de avião, que ficaria para sempre em sua lembrança.</u></p>	 <p>Nome: <u>Antoine de Saint Exupery</u></p> <p>Data de nascimento: <u>no dia 29 de julho.</u></p> <p>Naturalidade: <u>Lyon</u></p> <p>Nacionalidade: <u>França</u></p> <p>Data de óbito: <u>dia 31 de julho de 1944</u></p> <p>Profissões: <u>O escritor aviador e jornalista</u></p> <p>Obras que escreveu: <u>correio do Sul (1926), voo noturno (1931), Terra dos Homens (1939), piloto de guerra (1949) e o Pequeno Príncipe (1943).</u></p> <p>Outros aspectos importantes sobre a vida do autor:</p> <p><u>até o início da guerra em 1914 a família viveu com uma tia no catelo de de Soit – Maurice – de Rémens , na região de cin cheia de bosque logos e prados, proximos de um aeroporto um dia , um piloto o convidou para um passeio de avião, que ficaria para sempre em sua lembrança.</u></p>

Apesar de ser uma atividade de levantamento de informações explícitas do texto, precisamos utilizá-la para verificar até que ponto os alunos conseguiram identificar certas informações. A última solicitação necessitava de um nível maior de leitura, pois demandava do aluno não só a transcrição de partes do texto, mas quais aspectos na avaliação dos alunos seria necessário saber sobre o autor. A maioria dos alunos demonstrou não realizar sequer a etapa de identificação de informações explícitas, o que representou para nós um diagnóstico triste da realidade dos nossos alunos em relação à leitura e escrita.

Para a realização desta atividade, utilizamos *laptops* que foram emprestados por outra unidade escolar, visto que nossa escola investigada não possui laboratório de informática. Como alguns *laptops* não funcionaram no dia, tivemos que reproduzir cópias dos textos contendo a biografia do autor.

A respeito da tecnologia na escola, sentimos dificuldade em alguns aspectos. O primeiro deles foi o fato de a escola não possuir laboratório de informática e nem computadores disponíveis à pesquisa. Além disso, não havia dicionários para serem utilizados pelos alunos e nem biblioteca. Dessa forma, todo o material utilizado para nossa investigação contou com a parceria de outras instituições. Essa situação traz bastante dificuldades para um professor regular da instituição que tenha interesse em realizar atividades pedagógicas do tipo da desenvolvida.

Em relação aos baixos índices de aproveitamento escolar na educação básica, muitas vezes, atribuídos ao professor, Kleiman e Dos Santos (2014, p. 183) afirmam que é mais fácil responsabilizar o professor pela baixa qualidade do ensino público do que

revelar os verdadeiros problemas da educação escolar, tais como a falta de investimento nas condições físicas da escola, a falta de bibliotecas em condições efetivas de uso, o excesso de estudantes por sala e, ainda, a precariedade da formação universitária dos educadores.

Assim, passamos a imaginar como seria possível contribuir com a apresentação de estratégias e ferramentas de inovação do ensino de LP, quando, na realidade, faltam-lhe materiais elementares como um simples dicionário. A realização das etapas dessa pesquisa só foram possíveis devido às parcerias firmadas, em detrimento das relações de poder que se estabeleceram para tal aquisição. No entanto, questionamo-nos sobre como um professor da escola básica conseguirá desenvolver atividades de pesquisa sem as ferramentas necessárias para tal.

Diante de todo esse contexto, notamos ainda que os alunos possuem o hábito de copiar e não escrever, ou seja, reproduzir não exige leitura e raciocínio, por isso, tivemos dificuldade em fazê-los compreender o que queríamos quando perguntamos na última questão sobre outros aspectos da vida do autor. Como as perguntas anteriores eram informações fáceis de serem localizadas no texto, os alunos responderam rápido, porém, em se tratando de outros aspectos da vida do autor, dúvidas constantes surgiram.

A cada aula que passava, preocupava-nos o nível de dificuldade que se instaurava, pois, apesar de os alunos saberem o que escrever, residia ali a dificuldade na hora de escrever. Deparamo-nos com situações de desânimo diante das aulas de leitura e escrita e chegamos a nos questionar se não estaríamos

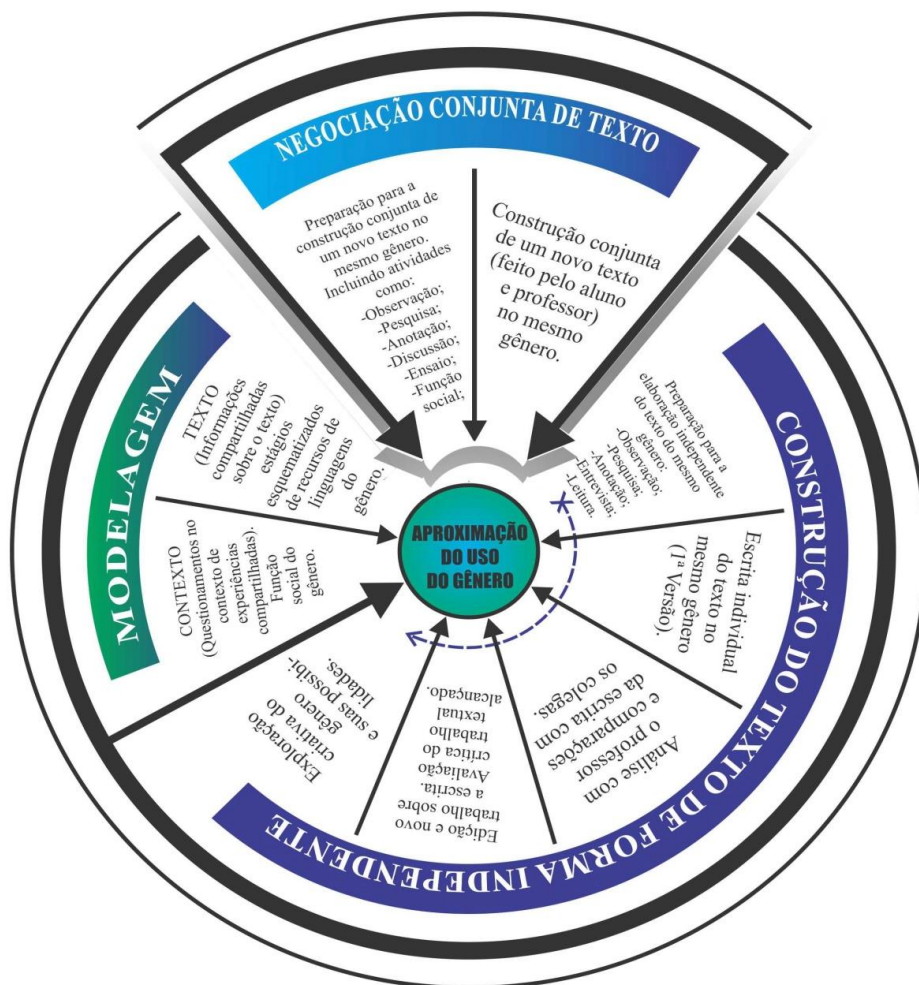
exigindo demais desses alunos. Nesse momento, sentimos na pele o que Dornelles (2012b) apresenta em seu texto ao relatar situações decorridas de um projeto de ensino e relatório final, produzidos por uma professora em formação inicial (estagiária). Nas palavras de Dornelles (2012b, p. 69-70), os alunos:

estão acostumados com práticas e objetos tradicionais de ensino na aula de Língua Portuguesa; sua maior dificuldade na escrita é começar a escrever; têm dificuldade na leitura de textos longos; a leitura de textos de temáticas sociais pode suscitar a emergência de situações delicadas em aula; falta reflexão sobre os objetivos do ensino; o ensino com textos não é valorizado; inovações são lentas; a nota é um instrumento para barganhar a participação dos alunos.

De fato, tudo isso ocorreu durante a intervenção. Notamos que algumas situações ocorreram com mais ênfase que outras, ou seja, os alunos estranharam algumas atividades que não necessitavam copiar, perguntavam quando íamos ter aula de português, em alguns momentos nos questionaram se só teríamos aula de produção de texto. Quando solicitávamos a leitura de algum texto, poucos liam. Quando alguém realizava leitura, os demais não prestavam atenção. E a consequência disso tudo: acordos, contratos foram firmados para que a situação ocorresse de maneira proveitosa. Em alguns momentos, o professor-participante lembrava-os certas penalidades, ou que as atividades valiam nota. Ao contrário, preferi realizar acordos voltados para a realização de jogos e atividades do gosto do alunado, de forma que, nessas ações, era possível estimular a aprendizagem.

A seguir, apresentamos o segundo estágio, denominado *Negociação Conjunta do texto*. Nessa fase, os envolvidos na pesquisa negociaram conjuntamente a construção de um texto que possui as características do gênero estudado na modelagem. Para isso, o aluno passa por uma série de situações de observação, pesquisa, análise linguística, até que, de fato, esteja preparado para desenvolver conjuntamente a produção de uma versão do gênero.

Figura 9 – Negociação Conjunta de Texto



Fonte: Silva (2015)

Para realização desta etapa, produzimos em conjunto um resumo do conto “O Pequeno Príncipe”. A grande dificuldade em realizar essa etapa ocorreu devido à extensão do texto e alguns detalhes serem fundamentais para a compreensão da estória. Assim, deparamo-nos com alunos que desistiam na metade do percurso enquanto outros se sentiram desafiados a relatar mais informações importantes a serem utilizadas.

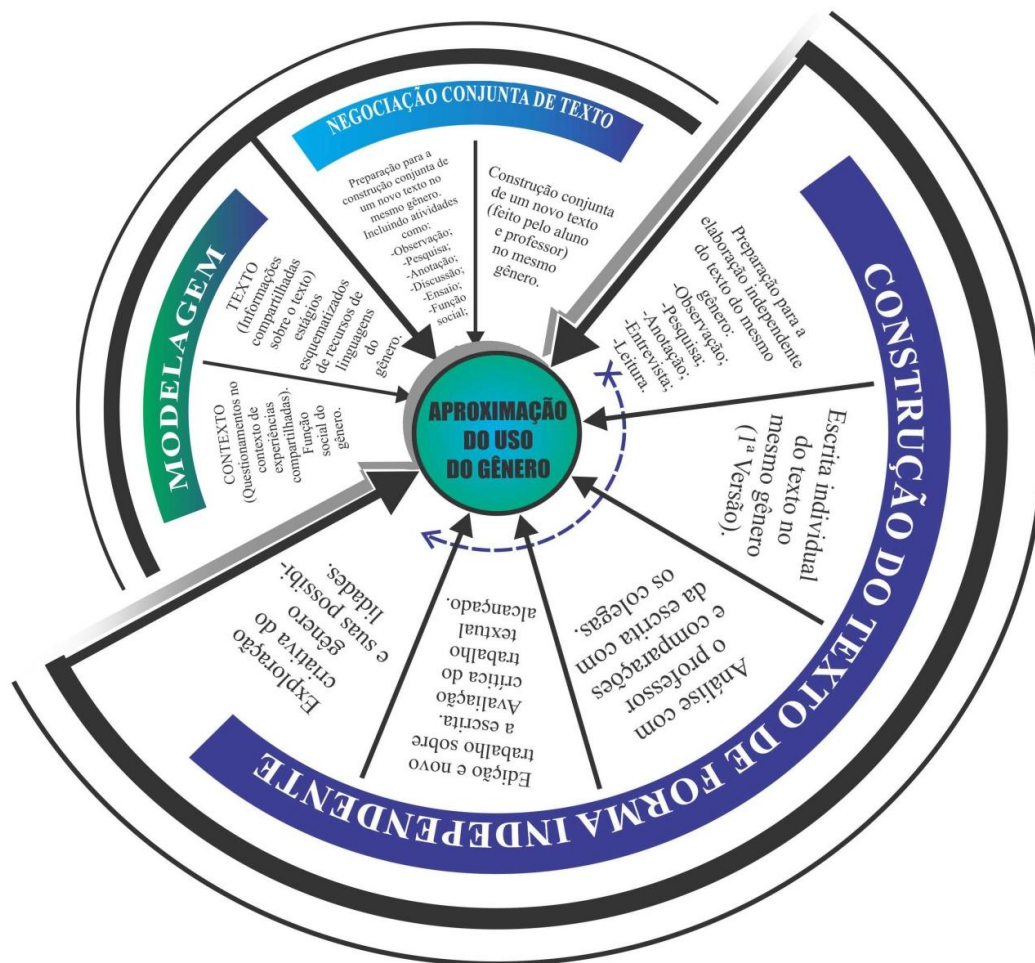
Além disso, o professor-participante solicitou dos alunos, em um momento que não estávamos na sala, a realização de um resumo do conto, contrariando acordo firmado na aula anterior, de que ele seria o condutor da orientação de escrita coletiva. No entanto, chegando à escola, fomos informados pelos alunos que a tarefa enviada para casa era a produção individual de um resumo do livro. Dessa forma, no momento destinado à produção coletiva, os alunos se sentiram confusos

quanto à: terminar a produção iniciada ou começar uma nova produção realizada conjuntamente? Isso interferiu na proposta à medida que os alunos que já haviam produzido seus textos em casa não se interessaram pela produção coletiva.

Mesmo com o envio da atividade para casa, decidimos realizar a produção coletiva por verificarmos grandes dificuldades dos alunos em escrever e essa etapa seria necessária para a realização da etapa posterior.

Realizada essa tarefa, cumprimos a última delas, fase em que os alunos construíram de forma independente a primeira versão do texto. A partir da imagem da Figura 9, equivalente à etapa do CCMG, notamos que esta se apresenta compartimentada em outros momentos. No primeiro momento, o aluno é induzido a pesquisar sobre o gênero em questão, para, no segundo momento, construir individualmente um texto do gênero pesquisado. Nessa fase, temos condições de verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação ao gênero trabalhado. No terceiro momento, como aqui temos identificado os passos que compõem essa última etapa do circuito, o professor analisa as produções realizadas e encaminha a reescrita. Já no quarto momento, o aluno reescreve seu texto, considerando as observações realizadas pelo professor, para que, finalmente, adquira autonomia quanto à produção individual.

Figura 10: Construção do Texto de Forma Independente



Fonte: Silva (2015)

Essa etapa ocorreu a partir de uma orientação para os alunos criarem seus personagens, que fariam parte de uma história produzida por eles. Para isso, tivemos como base a leitura do texto biográfico do autor do livro *O Pequeno Príncipe*, realizada na etapa modelagem textual. Dessa forma, os alunos puderam identificar aspectos da vida do autor e construir, semelhante ao texto lido, um perfil biográfico do personagem criado na fase de construção independente. No Exemplo 23, apresentamos a orientação que fora fornecida aos alunos na fase de construção independente de texto.

EXEMPLO 23: Construção Independente de Texto

EXEMPLO DE CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE DE TEXTO

AULA 14 e 15: Criação de um personagem:

Solicitar que os alunos planejem seus personagens e os caracterize por meio da criação de um perfil biográfico. Feito isso, produzir um texto (em duplas) contando uma aventura vivida pelos personagens criados. Após finalizar o texto, ilustrá-lo e dar um título.

Roteiro de construção do personagem

- a) Nome
- b) Apelido
- c) Data de nascimento (dia/ mês e ano)
- d) Data de óbito (caso haja)
- e) Onde nasceu
- f) Nome dos pais
- g) Onde viveu
- h) Coisas que gosta de fazer
- i) Coisas que não gosta de fazer
- j) Características físicas relevantes:
- k) Características psicológicas relevantes:

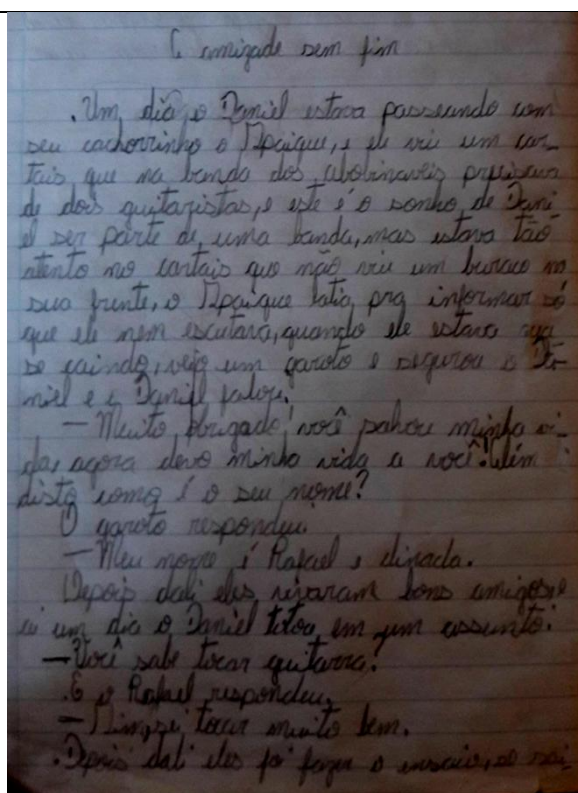
Para a realização dessa etapa, solicitamos que os alunos construíssem personagens a partir do roteiro acima. A ideia era que deixassem a imaginação fluir. No entanto, a maioria dos personagens criados relacionava-se com seres do mundo real, afinal, ficcionalizar produção é bastante complicado. No Exemplo 24, reproduziremos cópia de um texto considerado por nós como ideal à proposta levantada.

Apresentamos a produção do Exemplo 24 como demonstração de algo parecido com o que esperávamos dos alunos. No entanto, eles preferiram relatar em seus textos situações reais. Acreditamos que muitas delas se refiram ao cotidiano no qual estão inseridos, pois houve bastante registro de violência entre pais e filhos, entre marido e mulher, de crianças abandonadas pela família e vivendo em orfanatos, estórias envolvendo roubos, mas, também, relatos de sonhos, como: ser jogador de futebol (no caso de alguns meninos) e ser bailarina (para algumas meninas). No entanto, algumas dificuldades surgiram em relação à produção da ficha biográfica de seus personagens. Alguns alunos foram direto ao texto, sem planejar seus personagens (atitude decorrente de uma experiência anterior de escrever sem planejar o texto). Dificuldades para inventar, imaginar, criar... Embora

citássemos exemplos de personagens que se destacaram na televisão ou nos contos por alguma característica especial, um superpoder, os textos produzidos pelos alunos relataram situações cotidianas. Acreditamos que toda essa dificuldade seja consequência de um ensino que não dá liberdade de criação aos alunos, mas que os reprime diante de atividades repetitivas e sem contribuição para a formação cidadã.

EXEMPLO 24: Produção do aluno de forma independente

Gênero: Conto



A amizade sem fim

Um dia o Daniel estava passeando com seu cachorrinho o Dudu, e ele viu um cartais que na banda dos habobinaveis precisava de dois guitarristas, e este é o sonho de Daniel ser parte de uma banda, mas estava tão atento no cartais que não viu um buraco na sua frente, o Dudu latia pra informar só que ele nem escutava, quando ele estava quase caindo, veio um garoto e segurou o Daniel e o Daniel falou.

-Muito obrigado! você salvou minha vida, agora devo minha vida a você! Além disto como é o seu nome?

O garoto respondeu.

- Meu nome é Rafael e dinada.

Depois dali eles viraram bons amigos e ai um dia o Daniel totou em um assunto:

- Você sabe tocar guitarra?

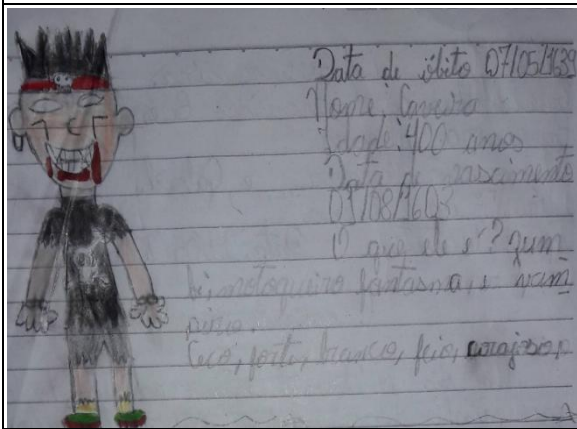
E o Rafael respondeu.

- Sim, sei tocar muito bem.

Depois dali eles foi fazer o ensaio, se sai-

ram muito bem ficaram muito ricos. Mas u
 ciêntista maluco foi inventar uma pirola para
 não envelhecer e ele mesmo experimentou,
 a pirola deu alguma coisa errada, seus
 dentes ficaram pontudos, sua boca ficou só
 o sangue, seus olhos ficaram brancos, e isto
 aconteceu bem no dia do show dos
 abobináveis, o ciêntista mordeu todo mundo,
 mas o Rafael e o Daniel se escondeu nos
 bastidores e uma das pessoas mordida
 achou eles e o vampiro olhou para Rafael e
 pulou pra atacar, mas o Daniel entrou na
 frente e ele foi mordido para salvar o seu
 amigo e falou:
 - Corra! Corra!
 E o Rafael saiu correndo. Mas o Daniel
 virou um zumbi vampiro. Com a raiva que
 Rafael estiu saiu matando todos os vampiros
 que via pela frente, e ai resolveu ser atirador.
 Depois passou muitos anos o Rafael foi
 tentar ir pra floresta mas teria que passar na
 cidade, só que a cidade estava cheio de
 vampiro e veio chegando muitos pra cima
 dele, mas só que o veio logo o Daniel que
 lebrava mais omenos do seu amigo colocou
 um poco de sangue no rosto dele quando
 eles estava quase saindo da cidade,
 perceberam que o Rafael era gente e
 correram atrás deles, eles correram só que
 atropesaram e caíram numa caichoeira, só
 que esta caichoeira era mágica e
 transformou todo mundo em gente, os
 guitarristas fes a maior festa e todos ficaram
 muito e viveram felizes para sempre.

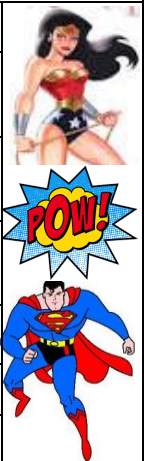
duma caichoeira, só que esta caichoeira era
 mágica e transformou todo mundo em gente,
 os guitarristas fes a maior festa e todos
 ficaram muito e viveram felizes para
 sempre.



Data de óbito: 07/05/1639
 Nome: Caveira
 Idade: 400 anos
 Data de nascimento: 01/08/1603
 O que ele é?
 Zumbi, motoqueiro fantasma e vampiro.
 Ceco, forte, branco, feio, corajoso

Para as orientações a respeito dos textos produzidos, utilizamos os critérios reproduzidos no Exemplo 25. Eles compõem uma lista de constatação aprimorada das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP):

EXEMPLO 25: Critérios para Correção de Contos


Escola Municipal XXXXXXXXXXXXXXXX				
Aluno (a): XXXXXXXXX Turma: 5º C				
Nº	CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTO	S	N	
1	O CONTO obedece ao que foi proposto? É uma narrativa de aventura?			
2	O CONTO apresenta a estrutura: apresentação, complicação, clímax e desfecho?			
3	O CONTO apresenta as ações que envolvem personagens, tempo, espaço e conflito?			
4	O CONTO apresenta ligação entre as partes que o constituem?			
5	O título está adequado?			
6	O CONTO consegue prender a atenção do leitor?			
Obs.:				

Para motivarmos a reescrita dos textos, levamos os *laptops* e entregamos a ficha do Exemplo 25 com as devidas orientações aos alunos. Além de assinalarmos os critérios que precisavam ser corrigidos, escrevemos um bilhete no espaço OBS. Criamos toda uma situação fictícia para estimulá-los a ler os comentários, pois, tratando-se de alunos da primeira fase do Ensino Fundamental, os bilhetes aparecem como motivadores da prática de escrever.

Dessa forma, os alunos passam a notar suas potencialidades e não apenas o que precisa ser melhorado. A experiência foi interessante, pois eles se sentiram como se de fato estivessem recebendo bilhetes dos super-heróis. Aqueles que não produziram seus textos não receberam os bilhetes. Isso os fez rapidamente começar a escrever.

Abaixo, no exemplo 26, apresentamos o bilhete enviado para o aluno autor do texto transcrito no exemplo 24.

EXEMPLO 26: Lista de Correção do Conto *A Amizade sem Fim*

Escola Municipal XXXXXXXXXXXXXXXX				
Aluno (a): XXXXXXXXX Turma: 5º C				
Nº	CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTO	S	N	
1	O CONTO obedece ao que foi proposto? É uma narrativa de aventura?	X		
2	O CONTO apresenta a estrutura: apresentação, complicação, clímax e desfecho?	X		
3	O CONTO apresenta as ações que envolvem personagens, tempo, espaço e conflito?	X		
4	O CONTO apresenta ligação entre as partes que o constituem?	X		
5	O título está adequado?	X		
6	O CONTO consegue prender a atenção do leitor?	X		
Obs.: Obs. Uau! Você arrasou na produção de texto. Parabens, garoto! Você é incrível! Escreveu de acordo com o que foi orientado, utilizou as partes que compõem o conto e conseguiu prender a atenção do leitor. Você tem um futuro brilhante como escritor!				

Em relação aos critérios elencados na lista, Exemplos 25 e 26, explicamos um por um o que esperávamos encontrar nos textos dos alunos. Para isso, perguntamos a eles o que entendiam por uma narrativa de aventura, apresentamos em data show alguns textos que não se enquadravam no que fora proposto e instigamos a produção oral de uma narrativa dentro do solicitado. Na sequência, indagamos os aprendizes a respeito das partes que compõem o conto. Situamos os aspectos *apresentação, complicação, clímax e desfecho* a partir de textos conhecidos pelos alunos e de fácil compreensão. Para isso, escolhemos um texto que já havia sido lido em sala “A princesa e o sapo” e relacionamos às partes que compõem a estrutura de um conto. Assim, os alunos puderam compreender o que se trata a *apresentação, complicação, clímax e desfecho*. Focamos também no aspecto de o texto prender a atenção do leitor. Para isso, lemos alguns textos que foram produzidos pelos alunos e enfatizamos a brevidade com que a escrita se deu, o que não possibilitou um desenrolar dos fatos. A maioria dos textos escritos pelos alunos se resumia a um único parágrafo.

Em se tratando da utilização dos computadores como ferramenta de mediação da escrita, podemos avaliar como uma estratégia eficiente em relação ao trabalho com produções textuais, pois os alunos puderam perceber inadequações em relação à ortografia, tamanho dos parágrafos, repetição de palavras e frases mal

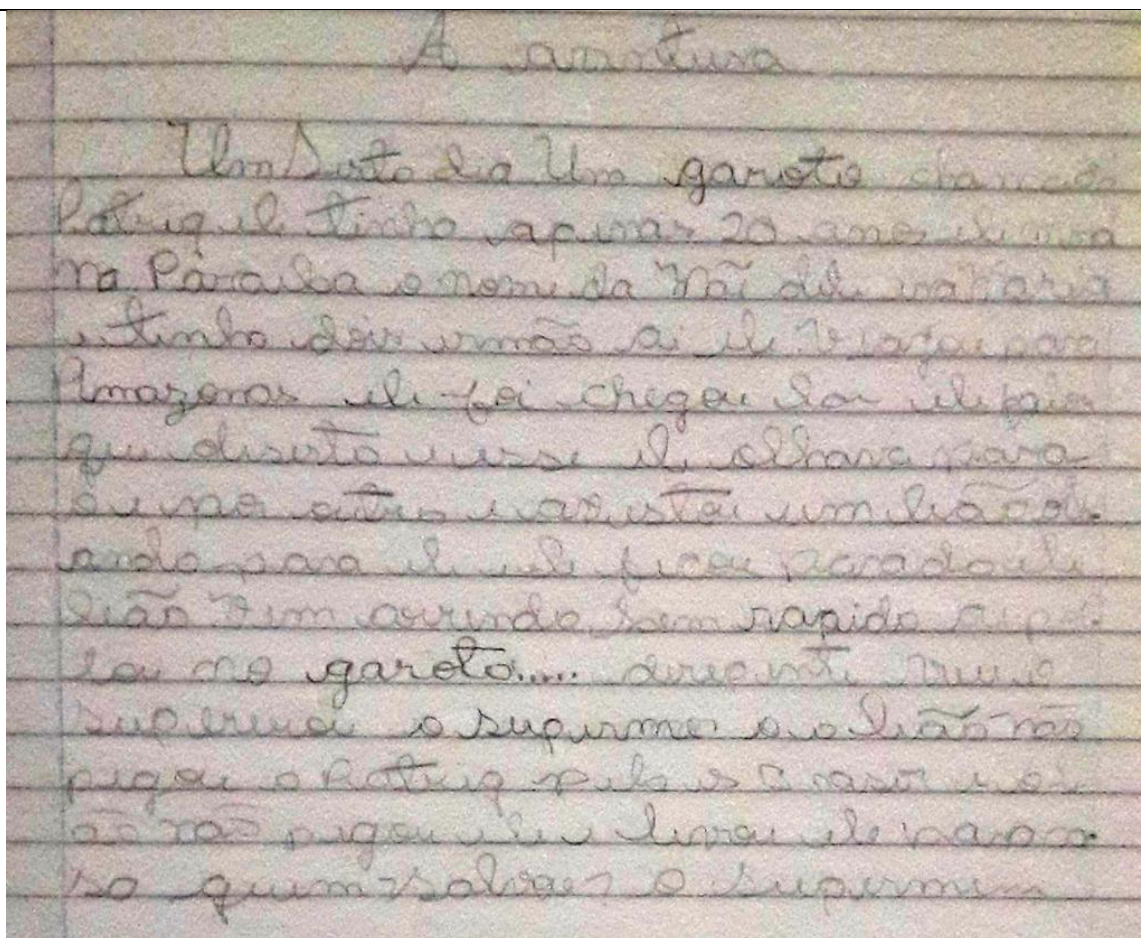
estruturadas. Apesar disso, foi necessária a intervenção da professora-pesquisadora em alguns momentos, pois os alunos não compreendiam as marcações realizadas pela máquina. Enquanto os alunos digitavam seus textos, realizávamos interlocução com aqueles que já haviam concluído a tarefa. Por isso, alguns textos foram melhorados através do acompanhamento individual realizado com alguns alunos. As contribuições foram valorosas, principalmente em relação à repetição de palavras dentro do texto.

Após realização das produções e encaminhamento da reescrita, selecionamos um texto produzido por um aluno, com o consentimento deste, e realizamos a reescrita compartilhada com a participação dos alunos. Utilizamos data show para realização dessa atividade. No Exemplo 26, apresentamos cópia do texto produzido pelo aluno e trecho de diálogo estabelecido na interação entre pesquisadora e participantes. Além disso, reproduzimos na sequência a versão final dada ao texto.

É importante deixar claro que o texto foi escolhido através de sorteio, visto que grande parte dos alunos queria que o seu fosse selecionado. Dessa forma, não havia identificação além da numeração. O número citado pela maioria dos alunos foi indicado à correção. Previamente, perguntamos aos alunos quem gostaria de ter o seu texto escolhido para correção coletiva. A princípio, em relação ao texto selecionado, não houve nenhuma contestação por parte do autor, sendo que o mesmo havia indicado seu nome, em aula anterior, como colaborador desta atividade. No entanto, no decorrer da interação, tivemos que realizar algumas interrupções no sentido de explicar as contribuições da atividade e que o texto selecionado iria fazer parte de um mural organizado na escola, juntamente com os demais textos que fossem selecionados por outros professores como textos bons. Assim, premiaríamos os textos que se enquadrassem como melhores textos e, juntamente com esses, o texto corrigido em conjunto entraria para o grupo. Sentimos a necessidade de proceder desta forma, após verificarmos que o autor do texto selecionado não estava gostando que mexêssemos no que ele havia escrito. Após negociação, o mesmo contribuiu inclusive fornecendo sugestões para melhorá-lo. No Exemplo 27, apresentamos a primeira versão do texto.

EXEMPLO 27: Produção realizada por um aluno

Gênero: Conto

**A aventura**

Um certo dia Um garoto chamado Patriq ele tinha apenas 20 anos ele mora na Paraíba o nome da mãe dele era Maria e tinha dois irmãos ai ele viajou para Amazonas ele foi chegou la ele falou que deserto e esse ele olhava para o e por outro e avistou um leão olhando para ele e ele ficou parado ele leão vem correndo bem rapido ai polou no garoto... derepente viu o supereroio superme e o leão não pegou o Patriq pelo os brasor e o leão não pegou ele e levou ele para casa quem salvou? o supermem.

No Exemplo 27, o aluno sintetiza as ações em um único parágrafo, não desenvolvendo os elementos da narrativa. Através da interação entre pesquisadora e participantes, procuramos solucionar alguns problemas relacionados ao desenvolvimento do Conto. Dessa forma, instigamos os alunos através de frases incompletas para que o pensamento fosse direcionado no sentido de ampliar o enredo do texto. Para isso, realizamos as correções em duas etapas: uma voltada para aspectos de microestrutura e outra para os aspectos mais globais do texto.

Iniciamos com as inadequações ortográficas, não porque elas sejam mais importantes que as demais, mas para nos determos mais enfaticamente às inadequações de macroestrutura. Assim, o Exemplo 28 demonstrará um pouco da interação envolvendo a utilização dos sinais de pontuação e o uso de referentes como contribuição efetiva para a organização e sentido do texto, para, em seguida, adentrarmos nas interações que envolvem especificamente o sentido do texto.

EXEMPLO 28: Transcrição da interação no momento da reescrita.

1. P: Então agora olha aqui. “Certo dia um garoto chamado Patrick”. Esse um aqui tá com a letra maiúscula no me::io da palavra... ou melhor, no meio da frase. Olha cês tão vendo?
2. A: Sim.
3. P: Eu não posso colocar letra maiúscula, só se for nome de pessoa, ou de lugar... então. Vamo lá ó. (...)
4. P: “Certo dia um garoto chamado Patrick e ele tinha”. Eu preciso do ele?
5. A: Não.
6. P: Não, porque eu já to falando que é o...
7. A: Patrick
(...)
8. P: ((Professora lê o texto reescrito)) “Certo dia um garoto chamado Patrick que tinha apenas vinte anos”. Eita mais ficou comprido, não ficou ó? ((professora lê novamente)) Ufa! Como é que eu vou fazer pra diminuir isso aqui?
9. LEO: Apagar algumas coisinhas.
10. P: Apagar algumas coisinhas, mas o quê que eu posso apagar aqui?
11. EDUARDO: Palavras repetidas.
12. P: Palavras repetidas, mas tem mais alguma coisa que eu posso diminuir aí não posso?
13. JOSÉ: A idade.
14. P: Ó eu posso dizer assim... eu preciso dizer um certo dia se eu to apenas apresentando ele?
15. A: Não!
16. P: Não! Então eu posso dizer assim ó... Patrick/ ((Professor-participante pede a fala e chama a atenção dos alunos que estão dispersos))
17. P: (...) É o momento de vocês verem o que é que vocês estão fazendo que tá fazendo com que o texto fique pequeno demais ou então...
18. LEO: Grande.
19. P: Grande demais e sem noção. (...) ó.. então vamo lá ó... eu não preciso dizer certo dia... Patrick tinha tantos anos. Será que só foi aquele dia que ele tinha aquele tanto de ano?
20. CÁSSIO: Não.
21. LEO: Não.
22. P: O resto do ano todim ele não tinha aquela quantidade de ano não?
23. CASSIO: Tinha.
24. P: Tinha. Então, eu não preciso dizer que certo dia ele tinha tantos anos. Eu posso começar apresentando o Patrick não posso?
25. A: Pode!
(...)
26. P: Agora eu posso dizer que ele viajou porque eu já to vendo muito Patrick aqui em cima ó. “Patrick era um garoto de apenas 20 anos que morava na Paraíba com sua mãe. A mãe dele se chamava Maria e tinha dois filhos, além do mais velho que era...”

27. LEO: Patrick.
28. P: O Próprio Patrick. Eu vou colocar assim o próprio porque nós já falamos dele lá em cima. “Certo dia, ele viajou para Amazonas. Ele foi e chegou lá ele falou”. Então, observem o tanto de ele.
29. LEO: Ele...
30. P: Ele viajou, ele foi, ele falou, ele olhava, olhando para ele, e ele ficou, ele leão, cadê onde é que tem mais ele?
31. LEO: Lá em baixo.
32. P: “Pegou ele e levou ele”. Tão vendo? Então, esse ele nós vamos trocando por outras palavras. Essas palavras que a gente vai trocar. Essas palavras que a gente vai trocar, a gente troca por garoto, por menino, é... o Patrick, toda hora eu não tô falando dele?
33. GUSTAVO: É.
34. P: Entã::o eu posso ir trocando essas palavras. Então, vamo lá? “Certo dia ele viajou para o Amazonas...” como é que eu vou fazer pra tirar esse ele?
35. JOSÉ: Então ele chegou lá.
36. SUELLEN: Chegando lá...
37. P: Chegando lá...Muito bem Suellen! “Certo dia, ele viajou para o Amazonas”. Ponto.
38. A: Chegando lá...
39. P: “Chegando lá...”
40. JOSÉ: Aí tira esse ele.
41. P: “foi...”
42. EDUARDO: Foi para o hotel.
43. P: “Chegando lá falou: que deserto é esse?” Então, eu vou ter que dizer... “chegando lá... falou...” Como ele vai falar, eu vou colocar o quê?
44. JOSÉ: É...
45. JOANA: Dois-pontos.
46. LEO: E o travessão.
47. P: Dois pontos e o travessão. Tá vendo ó? Um texto que era de um parágrafo, ele tá conseguindo ficar...
48. LEO: Grande.
- (...)

A partir da interação do Exemplo 28, notamos que as negociações vão possibilitando ao aluno conhecimentos sobre pontuação, uso de letra maiúscula; os alunos vão se dando conta de como os referentes são introduzidos, retomados. Assim, a partir do que se quer dizer, os interlocutores realizam escolhas, entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua (cf. KOCH; MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2005).

Notamos o reconhecimento dos sinais de pontuação pelos alunos no ato de fala 43, quando a pesquisadora os questiona a respeito de que sinais utilizar para indicar a fala do personagem (*Como ele vai falar, eu vou colocar o quê?*). Sem demora, os alunos representados por *Joana* e *Leo* identificam o uso dos dois-pontos e travessão, respectivamente.

Em relação à referenciação, os alunos reconhecem a importância de se apagar *palavras repetidas*, (ato de fala 11), no entanto, como a prática de reescrita coletiva é uma experiência nova para eles, fomos apresentando inicialmente as possibilidades de negociação de sentido, para que, no decorrer do texto, eles demonstrem autonomia em relação ao uso de referentes.

No Exemplo 29, apresentamos outro excerto da interação, que tem como foco os sentidos construídos através da interação.

EXEMPLO 29: Transcrição 2

(...)

49. P: “Então, Patrick olhava para um lado e para o outro até que avistou um leão olhando para ele”.

50. JOSÉ: Um leão no deserto querendo comer ele??? ((Aluno estranha o fato))

51. P: mas ele tava era na Amazônia. Então nos não vamos dizer que era no deserto, né?

52. JOSÉ: É.

53. P: Então nós vamos dizer o quê?

54. EDUARDO: que era uma mata.

55. JOSÉ: ou uma ilha deserta na Amazônia.

56. P: Pode ser né?

57. JOSÉ: não, ilha não. Lagoa deserta...

58. P: O quê que eu posso dizer da Amazônia? Que eu caí no meio do...

59. A: MATO.

60. P: Do mato. Então, no meio de uma floresta. Então, eu posso dizer que...

61. A: Caiu na floresta.

(...)

62. P: Vamo lá, olha. Eu to gostando de ver.

63. JOSÉ: É... na Amazônia não tem deserto não.

64.P: (...) vamo lá... Patrick olhava para um lado e para o outro até que viu um animal o observando. O animal estava muito feroz e faminto. Quando o Patrick percebeu ficou com muito medo e...

65. GUSTAVO: Começou a correr.

66. A: Saiu correndo..

67. P: Saiu correndo, né? Quando ele saiu correndo o quê que aconteceu?

68. EDUARDO: Ele bateu na árvore.

69. EDY: Ele saiu correndo e tropeçou...

70. JOSÉ: Numa raiz de uma árvore.

(...)

83. P: mas... acabou tropeçando...

84. A: na raiz de uma árvore.

85. P: na raiz de uma árvore. Pronto. (...) ó antes de dizer que o leão pulou no garoto, pra dar mais medo, eu posso dizer que o leão fazia o quê?

86. EDUARDO: Ele ficava observando o garoto. Olhando o garoto.

((professora relê o trecho escrito))

87. P: (...) “Certo dia ele viajou para a Amazônia”, Ei, mas nós não falamos o que ele foi fazer na Amazônia.

88. JOSÉ: Ele foi conhecer a Amazônia.

89. CÁSSIO: ELE FOI FAZER UMA PESQUISA!

90. P: fazer uma pesquisa, ótimo.

91. JOSÉ: fazer uma pesquisa sobre ossos de dinossauro.
 92. P: Dinossauro?!!!
 (Alunos falam ao mesmo tempo)
 93. EDUARDO: Ei, tia, ele foi conhecer os índios.
 94. P: Então, nós vamos colocar aqui que ele foi fazer uma pesquisa...
 95. A: SOBRE OS ÍNDIOS.
 96. EDY: E aí na hora de ir embora o avião quebrou.
 97. JOSÉ: No filme da anaconda eles aparecem lá.
 98. LEO: A Anaconda come ele.
 99. P: Foi pro amazonas, pois havia ganhado, ganhou o que Suellen? ((professora interroga a aluna sobre algo dito bem baixinho)).
 100. ALUNOS: uma bolsa.
 101. P: “uma bolsa de estudos para pesquisar...”
 102. A: Sobre os índios.
 103. P: “Sobre os índios...”
 104. ALUNOS: Da Amazônia...
 105. P: “da Amazônia”.
 106. LEO: tem índio na Amazônia então?
 107. P: Tem! Chegando lá.... (...)
 108. JOSÉ: É que nós não falamos que o avião tinha caído.
 109. P: Ah, nós não falamos que o avião tinha caído. É verdade.
 110. EDY: Eu falei quando chegou ainda agorinha... eu falei..
 111. P: Desculpa, meu amor, então vamo voltar aqui. Vamo recomeçar. Durante a viagem...
 112. LEO: O helicóptero caiu.
 113. EDY: O motor do avião parou.
 114. P: Muito bem... durante a viagem... o motor do avião.... era avião ou era helicóptero?
 115. A: Era avião.
 116. EDY: porque avião avua assim ((faz gesto com as mãos))... e helicóptero tem como pousar ainda.
 117. P: Ah! Muito bem! (...)
 ((Alunos apresentam diversas sugestões, falam ao mesmo tempo, incompreensível))

Analisando o Exemplo 30, notamos que as considerações realizadas pelos participantes são bastante valiosas e aparecem como potencializadoras da reescrita, pois a negociação permite que algumas inadequações de nível macrotextual sejam evitadas, como é o caso do momento em que eles indicam que na Amazônia não tem deserto. Outro fato que nos chamou a atenção foi os alunos apontarem situações que correspondem ao clímax do conto. Isso é perceptível no momento em que a pesquisadora os interroga sobre o que acontece quando o personagem sai correndo (ato de fala 67) e os alunos respondem (68. *EDUARDO: Ele bateu na árvore/* 69. *EDY: Ele saiu correndo e tropeçou.../* 70. *JOSÉ: Numa raiz de uma árvore*). Por meio das sugestões oferecidas, notamos a coerência estabelecida para a criação do clímax, pois o fato de tropeçar numa árvore já gera tensão e essa se

fortalece quando, no ato de fala 86, um dos alunos sugere que o leão fique observando o personagem antes de pular em cima dele.

O interessante da atividade, além da participação dos alunos, foi o fato de que eles se utilizaram de situações semelhantes a estórias lidas ou a fatos estudados durante a UD, como é o caso do nome do Personagem escolhido pelo autor do texto (no desenho animado *Bob Esponja*, Patrick é o seu melhor amigo). Além disso, o personagem cai no meio da mata, situação ocorrida com o piloto Antoine de Saint-Exupéry no conto “O Pequeno príncipe” quando cai no meio do deserto. No mesmo conto, aparece uma serpente, que no texto do nosso autor mirim ganha o formato de um leão, a princípio e, logo depois, Exemplo 30, é alterado para onça-pintada, por perceberem que no Brasil não existe leão. Chamou-nos atenção ainda e nos deixou bastante motivados o fato de esse personagem ser um pesquisador, que possui uma bolsa de estudos e resolve estudar sobre os índios. Esse último aspecto inserido no texto, leva-nos a perceber o nível de envolvimento dos alunos com o objeto da pesquisa: a valorização dos grupos minoritários e o desejo pela pesquisa.

Acreditamos que, nessa etapa do circuito (Negociação Conjunta de Texto), a aprendizagem tenha ocorrido de maneira mais plena, pois a escrita colaborativa²⁵ permite que ideias distintas sejam trabalhadas em prol da estruturação de um texto em detrimento do sentido que se pretende estabelecer, visando sempre o interlocutor. Concordamos com Guimarães e Dornelles (2016, p.222-223) quando afirmam que as vantagens da escrita colaborativa estão na “negociação, avaliação e tomada de decisões conjuntas, no processo de formação de um sujeito crítico, autônomo e participativo”. Assim, a escrita conjunta possibilita que os alunos avaliem as escolhas feitas, eliminem informações desnecessárias, acrescentem dados importantes, argumentem a favor do seu ponto de vista em prol da construção de um texto que cumpra sua finalidade social.

No Exemplo 30, apresentamos o momento da interação em que os alunos negociam sentidos que enriquecem mais ainda nosso texto.

EXEMPLO 30: Transcrição 3

118. P: “Então, durante a viagem, o motor do avião parou de funcionar...”

119. CAIO: E começou sair fumaça.

120. P: “E começou a soltar fumaça”.

²⁵ Escrita colaborativa refere-se a uma produção conjunta, ou seja, “sempre que decisões forem conjuntamente tomadas em relação ao conteúdo ou estruturação de um texto”.

121. LEO: Não vamo botar fogo não, se não se botar fogo o avião explodiu.
 122. P: “Uma fumaça...”
 123. ALUNOS: PRETA!
 124. P: “Preta e muito...”
 125. A: TÓXICA
 126. P: tóxica...
 127. P: Ah, muleque, gostei ó! E muito tóxica!
 128. JOSÉ: É. Que o piloto não conseguiu enxergar.
 129. P: I::sso!
 (Alunos falam ao mesmo tempo, discordam entre si)
 130. P: Peraí, “que impediu o piloto de enxergar”. Aí antes disso (alunos falam ao mesmo tempo) Peraí, aí como ele não...
 131. JOSÉ: Pôde enxergar.
 132. P: Como ele não pôde enxergar.. o avião acabou
 133. ALUNOS: caindo
 134. P: caindo no meio da mata, né?
 135. JOSÉ: É.
 136. GUSTAVO: Tia, no meio do lago não é melhor não?
 137. P: Ah, mas se for no meio do lago, como é que ele vai ver o leão?
 138. JOSÉ: Não, é no meio da floresta. Tia, só que leão não tem no Brasil não.
 139. P: Leão não tem no Brasil!!! Então, o que vamos colocar?
 140. JOSÉ: Onça pintada.
 141. P: Onça pintada. Boa! Então, vamo lá, ((professora lê o trecho produzido)). Então, o avião caiu e acabou...
 142. ALUNOS: morrendo.
 143. EDY: desmaiando é melhor que morrendo.
 144. P: é. Gostei ó, que menino bom de história. “Acabou desmaiando”. (...)
 145. EDY: Aí eles saíram professora pela mata procurando ajuda.
 146. P: procurando ajuda né?
 147. EDY: Aí topou com o leão.
 ((Alunos corrigem))
 148. P: onça-pintada né? (...)
 149. SUELLEN: Tia, olha aqui tem duas mãe.
 150. P: Ah é vamo voltar lá depois pra ver. Boa ideia. (...)

A partir da interação do Exemplo 29, surpreende-nos algumas escolhas realizadas pelos alunos, como a opção por avião em vez de helicóptero, já que esse último tem como pousar na mata, o que não contribuiria para que houvesse um acidente no meio da mata. Além disso, os alunos criam uma situação que justifique a queda do avião (uma fumaça preta que impedia o piloto de enxergar), sugerem a troca de leão por onça pintada, visto que no Brasil não existem leões e aconselham que o personagem apenas desmaie, pois, caso contrário, a estória não poderia ter sequência com o mesmo personagem. Por último, no ato de fala 149, percebemos que o reconhecimento da repetição de palavras já estava se tornando algo bastante perceptível para eles (149. SUELLEN: *Tia, olha aqui tem duas mãe*). Situações como essas só demonstram quão significativas são as práticas de reescrita através da mediação por gêneros.

Paralelo à realização dessa atividade de reescrita, fizemos uma visita à UFT, a fim de conhecer o Laboratório de Línguas Indígenas (LALI) e as pesquisas realizadas naquele espaço. Essa visita fez parte do planejamento da etapa seguinte, que seria visualizar o gênero *Pôster Científico* em sua esfera de circulação, como parte da *Modelagem Contexto* do próximo gênero âncora a ser estudado. O passeio, no entanto, motivou os alunos além do que esperávamos, pois os fez se interessarem também pela cultura indígena. Nesse sentido, passaram a se utilizar do conhecimento escolar a favor do letramento linguístico. E tudo isso só foi possível devido à inserção do aluno em práticas de letramento científico. No Exemplo 30, reproduzimos a versão final do texto reescrito, no qual vemos a influência da ida à UFT nas contribuições dos alunos.

EXEMPLO 31: Texto Reescrito

TEXTO 4

A aventura de Patrick na Amazônia

Patrick era um jovem de apenas 20 anos que morava na Paraíba com sua mãe. A mãe dele se chamava Maria e tinha dois filhos, além do mais velho que era o próprio Patrick.

Certo dia, ele viajou para o Amazonas, pois havia ganhado uma bolsa de estudos para pesquisar sobre os índios que viviam lá. Durante a viagem, o motor do avião parou de funcionar e começou a soltar fumaça, uma fumaça preta e muito tóxica, que impedia o piloto de enxergar. Então, o avião caiu e o piloto acabou desmaiando.

Muito assustado, Patrick saiu em busca de ajuda e perguntou:

- Onde eu estou?

Patrick olhava para um lado e para o outro até que avistou um filhote de onça-pintada o observando. O animal estava muito feroz e faminto. Quando Patrick percebeu, ficou com muito medo e saiu correndo, mas acabou tropeçando na raiz de uma árvore. Os galhos e os cipós o prendiam.

Então, a onça se aproximou lentamente e quando estava prestes a atacar apareceram os índios com arcos, flechas e lanças. Os índios cercaram a onça e se comunicando com ela, fizeram com que ela se afastasse. Nesse momento, Patrick não sabia o que fazer, pois ele havia perdido a memória quando bateu a cabeça na árvore.

Assim, os índios levaram o jovem para a aldeia deles e cuidaram dos ferimentos de Patrick. De repente, apareceu o piloto e os índios se assustaram e avançaram para atacar. Quando Patrick viu o piloto, logo recuperou a memória e gritou:

- AMIGO! NÃO ATAQUEM! ELE É AMIGO!

Então, os índios cuidaram do piloto e enquanto isso Patrick fazia sua pesquisa que durou alguns dias. Nesse período, a mãe do garoto ficou muito preocupada e resolveu acionar a polícia. Quando a polícia encontrou o avião, começou uma caçada pela mata para tentar encontrar os tripulantes.

Para surpresa de todos, Patrick e o piloto estavam com trajes de índio e dançando em uma festa promovida pelo cacique. Então, os policiais e a mãe de Patrick entraram na festa e comemoraram junto com os índios a vida do Patrick e do piloto.

O avião ficou destruído no meio da mata e todos voltaram para casa no helicóptero da polícia. A partir daquele dia, Patrick passou a conhecer mais a cultura dos índios e nunca se esqueceu da aventura que viveu na Amazônia.

Após o cumprimento de todas essas etapas, a fase seguinte consistia em um trabalho de pesquisa com a participação ativa dos alunos. No entanto, devido a algumas atividades paralelas à UD, precisamos nos utilizar de algumas aulas extras para adiantar a pesquisa. Assim: antecipamos a ida à UFT e a elaboração da entrevista, que fazem parte da próxima etapa do circuito.

A primeira atividade dessa etapa foi a elaboração de um roteiro de entrevista, planejado em conjunto (pesquisadora e alunos), para que o gênero fosse utilizado de fato com função social. Assim, após realização das entrevistas pelos alunos aos colegas de outras turmas e da própria sala em que estudam, consolidamos as informações que necessitávamos: descobrir qual o personagem que os alunos mais gostavam para que fosse realizado um trabalho de investigação das características principais desses personagens. Feito isso, descobrimos que os personagens mais citados foram Bob Esponja e Os Transformers. Por isso, levamos os filmes dos desenhos mencionados para que os alunos investigassem as principais características dos personagens.

Depois disso, falamos sobre grupos sociais que sofrem estigmas por parte da sociedade, entre eles, os negros e os indígenas. Como em dias anteriores, eles haviam estudado sobre os índios, em decorrência do dia 19 de abril, em que comemoramos o Dia do Índio, nós os levamos à UFT para que conhecessem o Laboratório de Línguas Indígenas (LALI). O interesse dos alunos pelos costumes desses povos foi tanto que decidimos estudar as características de *Pocahontas*, uma princesa indígena. Além de descobrirem alguns trabalhos que os pesquisadores da UFT realizam com esse grupo, os alunos puderam entrar em contato com diversos *Pôsters Científicos* e compreender sua função e local de circulação.

4.3. PRODUÇÃO DE PÔSTER CIENTÍFICO


Para construção do nosso produto final (pôster científico), a entrevista e a visita à UFT serviram como articuladores desse processo, que passou pelas mesmas etapas do CCMG, ou seja, *modelagem*, *negociação conjunta* e *construção independente de texto*. A seguir apresentamos as etapas que passamos até

construirmos nosso pôster científico. Cabe frisar aqui que o surgimento do pôster se deu devido à necessidade de utilizarmos um gênero que servisse para demonstrar os resultados da pesquisa realizada pelos alunos. Então, o gênero surgiu a partir da necessidade e não o inverso, ou seja, não criamos situações para trabalhar o gênero pôster, mas utilizamo-nos das situações para produzi-lo.


EXEMPLO 32: Modelagem Contexto- Pôster

Gênero: Pôster Científico

Texto 1



REAPROVEITAMENTO DO PEDÚNCULO DO CAJU NA MERENDA ESCOLAR.



SILVA.Fernanda Nayra¹;COSTA.Maria Janiele¹;VASCONCELOS.Juveni Cassimiro².
^{1,2} E.E.I.E.F JOÃO LUÍS

INTRODUÇÃO

Os produtos naturais como o caju promove o uso do pedúnculo da fruta como alimentos doces e salgados para evitar problemas e desperdícios na comunidade como um todo.

PROBLEMA




Desperdícios da fibra presente em nossa região, gerando uma falta de conhecimento e a valorização e riqueza do produto natural.

OBJETIVOS

- Criar um novo hábito de consumo do pedúnculo do caju .Contribuindo para a segurança alimentar e a melhoria do nível nutricional na merenda escolar.
- Incentivar o reaproveitamento do pedúnculo através da produção de alimentos doces e salgados:ex sopa, paçoca,rapadura, suco,doce e bifes.
- Ensinar a importância do aproveitamento integral do caju e a riqueza de seus nutrientes.

METODOLOGIA

Os procedimentos da metodologia proposta garante disponibilizar sua forma de utilização do produto,como novo cardápio na merenda escolar ,não causando danos a alimentação e sim garantindo o valor nutritivo da fruta.




REFERENCIAL TEÓRICO

BENEFÍCIOS PARA A SAÚDE (CASTANHA E POLPA)
Fortalece o sistema imunológico e combate o estresse.
Previne doenças crônica-degenerativas, como problemas cardiovasculares,câncer e diabetes.
Resultando em aumento de vida da população.
Tem efeito diurético e depurativo,ou seja ,purifica o corpo humano de tóxicos e resíduos.
Ele é rico em vitamina C, uma excelente fonte de energia e ideal para evitar gripes e resfriados.
As fibras do caju ajudam a evitar doenças no aparelho digestivo e a eliminar os radicais livres tão danosos para o organismo.
Prevenção de doenças como anemia e cegueira noturna.
Prevenção de problemas intestinais, cardíacos,difunções gástricas e perda de memória.

Fonte: Autores

RESULTADOS

Realizamos uma culminância do projeto a partir do reaproveitamento do caju envolvendo a parceria escola e comunidade que é uma fonte de riqueza e estava sendo desperdiçado em nossa região e tentamos conscientizar as pessoas e trazer o uso dessa produção em situações cotidianas da instituição escolar,seja como alimento nutritivo ou podendo substituir outros produtos não alimentícios.






CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto tem por finalidade apresentar seus valores e suas vitaminas obtidas, suas características necessárias para o meio social e cultural, a fim de aproveitar todas as fibras de um produto rico em vitaminas, que muitas pessoas acabam desperdiçando seus valores em grande quantidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(OLSON,2003;AGUIAR et al, 2000;MENEZES;ALVES,1995) (MOURA et al,2001) (PAIVA;GARRUTI; NETO,2000) (BROZZINI et al,2007;SANTOS-BUELGA;SCALBERT,2000) (FREITAS, MARIA DE FÁTIMA; pesquisa sobre processos de construção de alimentos a base do pedúnculo do caju)

Apoio: 

<http://febeciet.blogspot.com.br/>

REAPROVEITAMENTO DO PEDÚNCULO DO CAJU NA MERENDA ESCOLAR

SILVA, Fernanda Nayra; COSTA, Maria Janielle; VASCONCELOS, Juveni Cassimiro.

INTRODUÇÃO

Os produtos naturais como o caju promove o uso do pedúnculo da fruta como alimentos doces e salgados para evitar problemas e desperdícios na comunidade como um todo.

PROBLEMA

Desperdícios da fibra presente em nossa região gerando uma falta de conhecimento e a valorização e riqueza do produto natural.

OBJETIVOS

- Criar um novo hábito de consumo do pedúnculo do caju. Contribuindo para a segurança alimentar e a melhoria do nível nutricional na merenda escolar.
- Incentivar o reaproveitamento do pedúnculo através da produção de alimentos doces e salgados. Ex: sopa, paçoca, rapadura, suco, doce e bifes.
- Ensinar a importância do aproveitamento integral do caju e a riqueza de seus nutrientes.

METODOLOGIA

Os procedimentos da metodologia proposta garante disponibilizar sua forma de utilização do produto, como novo cardápio na merenda escolar, não causando danos a alimentação e sim garantindo o valor nutritivo da fruta.

REFERENCIAL TEÓRICO

BENEFÍCIOS PARA A SAÚDE (CASTANHA E POLPA)

Fortalece o sistema imunológico e combate o estresse.

Previne doenças crônico-degenerativas: como problemas cardiovasculares, câncer e diabetes.

Resultando em aumento de vida da população.

Tem efeito diurético e depurativo, ou seja, purifica o corpo humano de tóxicas e resíduos.

Ele é rico em vitamina C, uma excelente fonte de energia e ideal para evitar gripes e resfriados.

As fibras do caju ajudam a evitar doenças no aparelho digestivo e a eliminar os radicais livres tão danosos para o organismo.

Prevenção de doenças como anemia e cegueira noturna.

Prevenção de problemas intestinais, cardíacos disfunções gástricas e perda de memória.

RESULTADOS

Realizamos uma culminância do projeto a partir do reaproveitamento do caju envolvendo a parceria escola e comunidade que é uma fonte de riqueza e estava sendo desperdiçado em nossa região e tentamos conscientizar as pessoas e trazer o uso dessa produção em situações cotidianas da instituição escolar, seja como alimento nutritivo ou podendo substituir outros produtos não alimentícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto tem por finalidade apresentar seus valores e suas vitaminas obtidas, suas características necessárias para o meio social e cultural, a fim de aproveitar todas as fibras de um produto rico em vitaminas, que muitas pessoas acabam desperdiçando seus valores em grande quantidade.

Levar o texto acima impresso, em formato de pôster. Perguntar aos alunos:

- Você já viu textos desse tipo em algum lugar? **Resposta Pessoal:** Espera-se que o aluno indique a ida à UFT e a visualização de textos desse gênero, além de outras possibilidades, dependendo do conhecimento de mundo que ele traz consigo.
- Onde podemos encontrar textos desse gênero (banner)?
Resposta sugerida: Em diversos locais onde haja eventos como: apresentação de pesquisas, seminários, palestras, exposição de produtos ou eventos.
- Por que você acha que esses textos foram escritos nesse formato?
Resposta sugerida: Esses textos foram escrito em formato de pôster para facilitar a visualização e a divulgação de informações.
- Quais as seções que compõem o texto?
Resposta Sugerida: O texto acima está distribuído em algumas seções, a saber: introdução, problemas, objetivos, metodologia, referencial teórico, resultados, considerações finais e referências bibliográficas.
- Além do texto, que outras informações estão presentes no banner?
Resposta Sugerida: Além da parte textual, o pôster apresenta a parte gráfica, que serve para auxiliar na compreensão das informações e o slogan dos principais envolvidos.

Para realização dessa etapa, levamos além deste, outros textos do mesmo gênero a fim de compararmos as partes que o compõem. Dessa forma, apresentamos trecho da interação realizada nesse primeiro momento, que precede a visita realizada à UFT, quando de fato a modelagem contextual ocorreu.

Exemplo 33: Interação na etapa modelagem (pôster)

P: Pessoal, eu trouxe alguns banner porque teve alguns alunos que não foram na UFT, num foi? Então, fica difícil saber o que é um banner sem ver... então...

A: Foi...

P: Eu trouxe esse outro modelo de banner pra mostrar pra vocês o trabalho que são as crianças que fazem. Olha aqui... esse banner foi produzido por crianças de uma feira que é chamada Feira Científica de Bela Cruz, lá no Ceará. Eles já têm na escola deles a prática de... fazer feira de ciências. Vocês já viram textos desse tipo em algum lugar?

A: Eu já...

A: É a primeira vez que eu to vendo.

José: é porque tu num foi na UFT com a gente.

P: Isso! Você não foi, mas nós vimos lá alguns modelos de textos desse tipo...

Leo: Tia, só que os textos lá da UFT eram tudo sobre os índios.

P: Isso! Porque lá onde nós fomos é um laboratório de línguas indígenas, por isso que nós só vimos textos sobre índios, entendeu?

A: Sim...

P: Mas fora a UFT, vocês já tinham visto esse tipo de texto em algum lugar?

José: É a primeira vez que eu vejo falar desse banner.

Edu: Eu nunca vi...

Leo: Nem eu...

Joana: Eu também não...

((Alunos conversando))

P: Então, olha só... o banner se vocês forem observar, ele tem algumas partes, por exemplo, essa primeira parte aqui é o quê? Quem sabe me dizer?

Leo: É as pessoas que ajudaram.

P: Quem ajudou, né?

Leo: É!

P: No caso não é pessoas, são as empresas que ajudaram. Então, no caso, essa parte aqui de cima é onde a gente vai colocar as empresas que contribuíram pra pesquisa. No nosso caso aqui, quais vão ser as empresas que nós vamos colocar no nosso banner?

A: UFT...

P: A UFT...

Ângela: E a prefeitura de Araguaína...

P: E a prefeitura de Araguaína, né?

A: humrum...

P: Depois aqui em baixo nós temos o quê?

((Alunos leem o título))

José: É o que eles fizeram...

P: É o título, é o nome do trabalho que eles desenvolveram...

((Pesquisadora lê o título e explica qual foi a pesquisa realizada))

P: Embaixo do título, o que aparece?

A: os nomes das pessoas que fizeram.

P: Isso! Muito bem. Exatamente. O nome das pessoas que fizeram o banner. Então no banner que nós formos fazer, no lugar desses nomes aqui vai aparecer o nome de quem?

A: nosso!

P: Isso...o nome de vocês! Dos alunos que vão produzir o banner, aí embaixo, tem o nome do orientador, que no caso são os nomes dos professores que vão orientar vocês. Quem são os professores?

A: A senhora e o professor Adão!

P: Então, olha só... aqui nós temos as partes que compõem o banner. Como é aqui essa parte, como é o nome dela?

A: Introdução.

(...)

P: Aí nós temos a metodologia, ó... o que vocês acham que significa esse nome metodologia? O que foi que foi contado aqui nessa parte?

((Alunos se interrogam sobre o termo))

José: Sobre o que eles fizeram!

P: Muito bem! Foi contado o que eles fizeram. Então, a metodologia é como é que a gente vai proceder, o que que vai ser feito? O que que vai ser realizado? A metodologia indica o que é que a gente vai fazer. E aqui embaixo nós temos ó, os...

A: Resultados...

P: Resultados! O que foi que nós conseguimos. Então eles vão dizer se o resultado foi bom ou não. E nas considerações finais? Quem pode ler?

A: Eu...

((Professora escolhe um aluno para ler))

P: Então, nas considerações finais, eles mostram o quê?

A: O que eles aprenderam.

P: Muito bem, crianças. Isso mesmo! Então, os resultados mostram se eles alcançaram resultados positivos ou...

Leo: Não...

P: E as considerações finais apresenta o que eles aprenderam.

Observando o momento de interação entre os participantes alguns fatos precisam ser evidenciados. O primeiro deles é o resultado da ida à UFT como contribuição para as respostas fornecidas pelos alunos. Antes de irmos à universidade, ninguém sabia o que era um banner, não haviam ouvido falar a respeito e nem sabiam em que lugares eram encontrados. Durante a visita que fizemos ao LALI, situações que seriam realizadas no primeiro contato com o gênero em sala de aula, ocorreram na própria UFT.

O contato com o gênero em sua esfera de produção nos permitiu explorar muitos conceitos que seriam vistos em aula posterior, o que, a nosso ver, ocorreu de forma natural e permitiu a aprendizagem de forma dinâmica e inovadora. Podemos perceber essas situações no momento em que a pesquisadora os questiona sobre o que aparece abaixo do título e alguns dos alunos que estiveram conosco em visita ao laboratório respondem (*A: os nomes das pessoas que fizeram*). Em outro momento, a pesquisadora os questiona sobre o que seja a metodologia e José identifica (*José: Sobre o que eles fizeram!*). Embora sejam conhecimentos simples, sabemos que, através da nossa pesquisa, alguns conceitos antes desconhecidos passaram a fazer parte do vocabulário dos alunos e que esses conhecimentos serão úteis em outros momentos em que for demandado deles pesquisa.

Outro fator que nos chamou a atenção foi a transposição didática realizada pelos alunos. Devido se reconhecer como atores da prática de escrita social, os alunos facilmente realizaram trocas, demonstrando que, de fato, a modelagem favorece as etapas seguintes. É o que ocorre nos excertos do Exemplo 33, quando os alunos identificam a posição dos nomes deles e o papel dos professores como orientadores de uma prática que deverá ser realizada por eles, contando apenas com a orientação dos professores. (*P: Embaixo do título, o que aparece?/ A: os nomes das pessoas que fizeram./ P: Isso! Muito bem. Exatamente./ O nome das pessoas que fizeram o banner. Então no banner que nós formos fazer, no lugar desses nomes aqui vai aparecer o nome de quem?/ A: nosso!*). Essa transposição só foi possível devido à modelagem realizada na UFT, quando apresentamos o gênero em sua esfera de produção e os produtores do texto como seres reais, que interagem por meio da linguagem.

No Exemplo 33, apresentamos a etapa *modelagem de texto*, momento em que estudamos a composição de cada seção do pôster.

EXEMPLO 34 – Modelagem de Texto

Gênero: Pôster Científico (Texto 1)

1) Qual foi o problema que gerou a pesquisa acima? **Resposta sugerida:** O desperdício da fibra presente em nossa região, nesse caso, o pedúnculo, ou seja, o caju.

2) Pesquise os significados das palavras abaixo.

a) Metodologia: **Resposta sugerida:** **Me.to.do.lo.gi.a** *sf.* Conjunto de métodos, regras e postulados utilizados em determinada disciplina, e sua aplicação. § **me.to.do.ló.gi.co.** *adj*

b) Método: **Resposta sugerida:** **Mé.to.do** *sm.* 1. Procedimento organizado que conduz a um certo resultado. 2. Processo ou técnica de ensino. 3. Modo de agir, de proceder. 4. Regularidade e coerência na ação. 5. Tratado elementar.
Agora, responda:

Notamos na seção *Metodologia* que o texto não oferece os *métodos* utilizados na pesquisa. Como poderíamos organizar essa seção de modo que o leitor pudesse compreender o que foi feito?

Resposta Sugerida: O texto deveria indicar que os alunos realizaram pesquisa sobre o objeto de estudo, prepararam os alimentos e apresentaram para o restante dos colegas e comunidade as descobertas realizadas.

3) Quais os resultados que a turma de alunos alcançou com essa pesquisa?

Resposta Sugerida: A partir dessa pesquisa, os alunos puderam envolver a comunidade em um projeto que teve sua culminância com a conscientização através da demonstração de como utilizar esse alimento de diferentes formas para que este não seja desperdiçado.

4) Observe os trechos abaixo em negrito e responda:

a) “O projeto tem por finalidade apresentar **seus** valores e **suas** vitaminas obtidas, **suas** características necessárias para o meio social e cultural, afim de aproveitar todas as fibras de **um produto rico em vitaminas**, que muitas pessoas acabam desperdiçando **seus valores** em grande quantidade”. (Retirado da seção “*Considerações Finais*”).

• As palavras em negrito se referem a quem? **Resposta Sugerida:** As palavras em negrito fazem referência ao pedúnculo.

• Como poderíamos reescrever esse trecho de modo que ficasse mais claro para o leitor essa informação?

Resposta Sugerida: O projeto tem por finalidade apresentar os valores e as vitaminas contidas no caju (pedúnculo), as características que esse alimento possui e que são necessárias para o meio social e cultural, a fim de aproveitar todas as fibras de um produto rico em vitaminas, que muitas pessoas acabam desperdiçando em grande quantidade”.

b) “Realizamos uma culminância do projeto a partir do reaproveitamento do caju envolvendo a parceria escola e comunidade que é uma fonte de riqueza e **estava sendo desperdiçado em nossa região...**”

- Quem estava sendo desperdiçado: a parceria escola e comunidade ou o caju?
Resposta Sugerida: O Caju estava sendo desperdiçado.
- Reorganize essa oração de modo que essa informação fique mais clara para o leitor.
Resposta Sugerida: “Realizamos uma culminância do projeto, envolvendo a parceria escola e comunidade, e demonstramos a importância do reaproveitamento do caju, que é uma fonte de riqueza e estava sendo desperdiçado em nossa região...”

Nesta etapa, notamos grande dificuldade dos alunos para responder às questões, o que demandou em algumas situações a leitura e compreensão das perguntas em conjunto. Consideramos que essa dificuldade ocorreu devido a pouca ou quase nenhuma prática dos alunos com textos desse gênero ou dessa esfera, o que é bastante compreensível em se tratando de alunos da primeira fase do ensino fundamental.

Para responder às questões do Exemplo 34, realizamos uma leitura prévia das partes que compõem o texto e interrogamos oralmente os alunos a respeito do que estava sendo perguntado em cada questão. Em relação à primeira pergunta, (*Qual foi o problema que gerou a pesquisa acima?*), os alunos souberam identificar rapidamente que se tratava do desperdício do pedúnculo do caju. Antes de iniciarmos a leitura, perguntamos se eles sabiam o que era pedúnculo, desenhamos um caju na lousa e perguntamos qual das duas partes correspondia ao pedúnculo. Ninguém soube responder. Então, explicamos que o fruto do caju era a castanha e que o pedúnculo era um pseudofruto. Só após realizarmos essas explicações, adentramo-nos no texto, momento em que cada aluno leu uma parte do gênero explorado. Após realização da leitura, instigávamos os mesmos a identificarem se o texto correspondia à seção descrita no gênero.

No Exemplo 35, reproduzimos trechos da interação ocorrida na etapa modelagem texto, especificamente na leitura da metodologia, onde verificamos que o texto não correspondia à etapa, por isso, elaboramos uma pergunta desafiadora, no sentido de verificar se eles haviam aprendido o que era necessário escrever na seção.

EXEMPLO 35: Transcrição de interação na etapa modelagem texto

(...)

P: Agora a metodologia é o quê mesmo?

A: É...

Leo: É o que que eles fez.

P: O que que eles fizeram, né? Agora, quem me disser, eu vou ler a metodologia, quero ver quem vai me dizer o que é que tá faltando. Eu quero ver quem vai descobrir pra mim qual é a falha que tem nessa metodologia. Eu vou ler... presta atenção!

Renata: Como assim, tia?

P: eu vou ler e você vai me dizer o que é que tem de errado aqui nessa metodologia. Presta atenção!

((Pesquisadora faz leitura do trecho correspondente à metodologia))

P: Não é uma palavra que tá errada. Eu quero que vocês me digam o que é que não tá legal nessa metodologia.

((Alunos falam ao mesmo tempo))

P: O que que é uma metodologia mesmo?

Renata: É explicar o que que eles fizeram.

P: Explicar o que que eles fizeram. E aqui ele tá dizendo o que eles fizeram?

A: Não:::o

P: Não está dizendo o que eles fizeram.

José: Só tá dizendo que isso daí, é... isso daí... faz bem pra saúde...

P: Exatamente! Só tá dizendo que ele faz bem pra saúde... que não causa dano à alimentação...

José: Não fala o que eles fizeram...

P: O que é que vocês acham que seria a metodologia?

José: O que que eles fazem...O que que eles iam fazer com o caju.

A partir da interação apresentada no Exemplo 35, percebemos que os alunos já identificam a metodologia como sendo a etapa representativa das ações realizadas dentro da pesquisa. Além disso, reconhecem a falha presente no texto, como podemos perceber pela fala do aluno José (*Só tá dizendo que isso daí, é... isso daí... faz bem pra saúde...*). A partir dessa identificação, propusemos reescrever o trecho que compõe a seção metodológica. O Exemplo 35 traz a interação da etapa em que isso ocorreu.

EXEMPLO 36: Interação de reescrita – seção metodológica

P: A primeira coisa dessa pesquisa, o que que vocês acham que devia ter sido feito? Vamo tentar elaborar aqui um passo-a-passo?

José: Ó, primeiro, tem que falar as receita...

P: A primeira coisa que vocês acham que deveria ser feito...

Edu: Pesquisar!

José: A receita!

P: A receita??

Leo: Não, eles tinha que pesquisar primeiro.

A: É...

P: Eles tinham que pesquisar primeiro sobre o quê?

Leo: Pesquisar sobre o caju...

P: Muito bem, Leo! Pesquisar sobre o caju... (...) Qual que tinha que ser a segunda parte?
 ((Alunos falam ao mesmo tempo))
 José: A receita!
 Leo: pesquisar as receitas do caju, do pedúnculo...
 P: Depois que eles pesquisaram sobre o pedúnculo, que eles pesquisaram receitas sobre o pedúnculo, o que que vocês acham que eles fizeram?
 José: Eles iam ensinar como é que se faz...
 Leo: Eles tinham que explicar como que faz a receita.
 Edgar: Eles iam tentar fazer as receitas...
 P: Eles tinham que tentar fazer a receita. Então, aqui ó.. pro—du--zir...
 José: A receita...
 P: Depois que eles produziram as receitas, o que que vocês acham que ele tinha que fazer?
 Leo: Ensinar...
 P: Ensinar o quê?
 José: Como se fazer as receitas...
 P: Como se faz as receitas! (...) Então, pessoal, as pessoas que fizeram esse banner não tiveram a atenção de explicar passo-a-passo como que ia ser feita essa pesquisa...
 (...)

Através desse Exemplo 36, podemos notar como o conhecimento se constrói através das interações e quão importante se faz o processo de reescrita. A fala do aluno Leo demonstra o reconhecimento de que a pesquisa é o primeiro passo para qualquer produção científica (*Não, eles tinha que pesquisar primeiro*). Sem pesquisa, as outras etapas não se solidificam. Além disso, reconhecem a importância de se realizar a verificação antes de propor os resultados, como nos apresenta o aluno Edgar (*Eles iam tentar fazer as receitas...*). Situações como essas, mostram-nos a importância de se criar situações de aprendizagem que familiarizem os alunos com práticas de investigação científica, pois só assim, através da mediação da escrita, é possível letrar cientificamente nossos alunos.

Para a realização da etapa seguinte, trouxemos outro texto do mesmo gênero com a finalidade de trabalharmos as seções que compõem esse texto. Sentimos bastante dificuldade em encontrar textos que se adequassem à turma na qual escolhemos para realizar a pesquisa. Esse fator é ainda mais demonstrativo de que não existe o hábito de se trabalhar pesquisa na primeira fase do Ensino Fundamental. Dessa forma, através desse trabalho, acreditamos contribuir para as pesquisas seguintes no que diz respeito ao trabalho com gêneros da esfera científica.

O Exemplo 37 foi utilizado na etapa de *modelagem de texto*.

Exemplo 37: Modelagem Texto – Pôster Científico

Gênero: Pôster Científico (Texto 2)

 <p>PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE: POSSIBILIDADES DE TRABALHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>AGUIAR, Eneida Karla dos Santos; BRITTO, Danielle dos Reis Creche Fiocruz / Direh / Fiocruz</p>  <p>Este trabalho foi motivado, a partir do momento que vivemos na cidade do Rio de Janeiro, um racionamento de água, possibilitando a aprendizagem e a reflexão das crianças das questões sócio ambientais, buscando através das brincadeiras e da arte dinamizar este conhecimento.</p>    <p>Dando sequência a esta atividade algumas indagações surgiram na turma do Jardim (crianças de quatro a cinco anos) de uma creche institucional: “Como se lava a água?”; “Por que o rio ficou tão sujo?”; “Quem sujou o rio?”. Com essas e outras questões levantadas pelo grupo desenvolvemos o projeto “Poluição, essa não”, cujo objetivo principal foi construir uma visão crítica, junto às crianças, de que é possível contribuir para um mundo melhor, sabendo respeitar a natureza de forma global.</p>   <p>Através de pesquisas e observações, investigamos alguns conceitos fundamentais com o grupo a respeito da preservação do meio ambiente, o consumo desenfreado, a necessidade do reaproveitamento dos materiais e a percepção de que todos nós somos parte integrante deste planeta, possibilitando um ambiente propício ao debate de ideias e ao desenvolvimento da capacidade de argumentação e da metodologia investigativa, com base em atividades experimentais e a exploração do meio ambiente.</p> 	<p>PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE: POSSIBILIDADES DE TRABALHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>AGUIAR, Eneida Karla dos Santos BRITTO, Danielle dos Reis Creche Fiocruz/ Direh/ Fiocruz</p> <p>Este trabalho foi motivado, a partir do momento que vivemos na cidade do Rio de Janeiro, um racionamento de água, possibilitando a aprendizagem e a reflexão das crianças das questões sócio ambientais buscando através das brincadeiras e da arte dinamizar este conhecimento.</p> <p>Dando sequência a esta atividade algumas indagações surgiram da turma do Jardim (crianças de quatro a cinco anos) de uma creche institucional: “Como se lava a água?”; “Por que o rio ficou tão sujo?”; “Quem sujou o rio?”. Com essas e outras questões levantadas pelo grupo desenvolvemos o projeto “Poluição, essa não”, cujo objetivo principal foi construir uma visão crítica, junto às crianças, de que é possível contribuir para um mundo melhor, sabendo respeitar a natureza de forma global.</p> <p>Através de pesquisas e observações investigamos alguns conceitos fundamentais com o grupo a respeito da preservação do meio ambiente, o consumo desenfreado, a necessidade do reaproveitamento dos materiais e a percepção de que todos nós somos parte integrante deste planeta, possibilitando um ambiente propício ao debate de ideias e ao desenvolvimento da capacidade de argumentação e da metodologia investigativa, com base em atividades experimentais e a exploração do meio ambiente.</p>
<p>Fonte: http://www.abc.org.br/IMG/jpg/doc-125.jpg</p>	

Modelagem (Texto)

1) O texto 2 não possui suas seções definidas, como ocorreu no texto 1. Identifique nos fragmentos abaixo se correspondem à:

- (1) Introdução
- (2) Justificativa
- (3) Metodologia
- (4) Resultados da pesquisa
- (5) Conclusão

a) Este trabalho foi motivado, a partir do momento que vivemos na cidade do Rio de Janeiro, um racionamento de água, possibilitando a aprendizagem e a reflexão das crianças das questões socioambientais buscando através das brincadeiras e da arte dinamizar este conhecimento.

Resposta Sugerida: Introdução.

b) Dando sequência a esta atividade, algumas indagações surgiram na turma do Jardim (crianças de quatro a cinco anos) de uma creche institucional: “Como se lava a água?”; “Por que o rio ficou tão sujo?”; “Quem sujou o rio?”. Com essas e outras questões levantadas pelo grupo desenvolvemos o projeto “Poluição, essa não”, cujo objetivo principal foi construir uma visão crítica, junto às crianças, de que é possível contribuir para um mundo melhor, sabendo respeitar a natureza de forma global.

Resposta Sugerida: Justificativa

c) Através de pesquisas e observações, investigamos alguns conceitos fundamentais com o grupo a respeito da preservação do meio ambiente, o consumo desenfreado, a necessidade do reaproveitamento dos materiais e a percepção de que todos nós somos parte integrante deste planeta, (...).

Resposta Sugerida: Metodologia

d) (...) possibilitando um ambiente propício ao debate de ideias e ao desenvolvimento da capacidade de argumentação e da metodologia investigativa, com base em atividades experimentais e a exploração do meio ambiente.

Resposta Sugerida: Resultado.

2) Que palavras contidas no Texto 2 representam que as ações já ocorreram em um determinado tempo no passado?

Resposta Sugerida: Texto 1: ocorreu, foi realizada, procedeu, foi realizado, observou-se e conseguimos. Texto 2: foi motivado, vivemos, surgiram, devolvemos, foi construir e investigamos.

3) No segundo texto, aparecem algumas expressões entre aspas, como: “Como se lava a água?”, “Por que o rio ficou tão sujo?” “Quem sujou o rio?”. A respeito do uso das aspas, por que você acredita ter sido necessária sua utilização?

Resposta Sugerida: O uso das aspas ocorre para indicar a fala das crianças. Essa utilização é necessária para que o discurso das crianças seja individualizado, ou seja, não seja confundido com o discurso do pesquisador que relata a pesquisa.

Para a realização da modelagem Texto 2, já notamos maior autonomia dos alunos. Eles já conseguiam identificar as partes do texto. Uma leitura anterior à realização da atividade e alguns questionamentos orais de relação com o Texto 1 facilitaram a compreensão dos alunos nesta etapa.

Atividades como essa são importantes porque permitem ao discente compreender o que é necessário ser escrito em cada parte que compõe o pôster. Assim, acreditamos que essa atividade facilitou o processo de construção do pôster na etapa seguinte.

A construção conjunta do texto surgiu de uma experiência realizada em sala de aula. Dessa forma, utilizamos para essa etapa, os conhecimentos advindos da modelagem, em que os alunos tiveram contato com o gênero em sua esfera de circulação, o que resultará numa feira científica, o que representa formas de como utilizarmos o gênero em práticas efetivas de letramento.

EXEMPLO 38: Construção Conjunta de Texto
EXEMPLO DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE TEXTO

Gênero: Pôster Científico

Após realização das atividades de pesquisa, organizar com a turma uma produção conjunta de um pôster. O conteúdo do pôster será criado a partir da experiência abaixo, que será realizada em sala juntamente com os alunos. Após a realização da pesquisa, em conjunto produziremos um pôster.

Sopro Mágico

Você vai precisar de:

- 1 garrafa pet pequena vazia
- 1 bexiga
- 1 recipiente de vidro

Como fazer a experiência:

Encaixe a bexiga na boca da garrafa e peça a um adulto que esquite água no recipiente de vidro. Coloque a garrafa no recipiente e veja que a bexiga vai ficar cheia.

O que acontece?

O ar dentro da garrafa esquenta por causa da água quente e se expande, ocupando o balão.



Fonte: <http://professoravaleriaeduc.blogspot.com.br/2012/09/experiencias-de-ciencias-para-criancas.html>

Esse estágio, correspondente à *negociação conjunta de texto*, etapa do CCMG que representa a preparação para a produção textual coletiva, onde professores envolvidos e alunos, em pesquisa sobre o assunto solicitado, fazem as anotações que constarão na escrita coletiva de um pôster. Feito isso, utilizamos data show para realizar as atividades de diagramação, organização estética do gênero. Por meio dessa atividade, estaremos propiciando o letramento científico dos alunos e, conseqüentemente, dos professores.

É importante esclarecer que anteriormente à preparação para o texto, visto que os alunos estavam imbuídos de um espírito científico, realizamos em sala de aula uma experiência que serviu de suporte para a produção coletiva. O interessante dessa etapa foi a participação efetiva dos alunos em verificar se a experiência daria certo ou não, por isso, eles se “espremiaram” para poder constatar a realização de cada passo.

Devido à experiência ter ocorrido em sala de aula, algumas situações não aconteceram conforme planejamos. Por exemplo: não possuíamos um recipiente de vidro que coubesse a garrafa pet que os alunos conseguiram na escola, por isso, acabamos mesclando essa experiência à outra que tínhamos conhecimento, ou seja, utilizamo-nos de um balde com água fria e colocamos a água quente dentro da garrafa pet. Para não deixar os alunos insatisfeitos diante da não realização do experimento e diante do pouco tempo que nos restava para finalizar a pesquisa, decidimos concretizá-la mesmo assim. Com a alteração dos elementos que fariam a nossa pesquisa lograr êxito, obtivemos resultado oposto ao desejado. Assim, após visualização de um resultado não tão satisfatório, deparei-me com a seguinte situação registrada em nosso diário de campo (Exemplo 39).

EXEMPLO 39 – TRECHO DE RELATO DA PESQUISADORA

Diário de Campo
Realizei o experimento em casa, previamente à ação na escola, mas fui muito insegura, pois somente um dia antes da realização da pesquisa em sala, lembrei-me de verificar se o experimento planejado daria certo ou não. Passei a noite em claro pesquisando experimentos que pudessem ser de fácil execução e não trouxessem tantos riscos aos alunos, algo possível de ser realizado em sala de aula sem o menor perigo. Pesquisei em vídeos no <i>Youtube</i> e me deparei com um experimento que seria fácil de ser realizado, então me dei conta de que daria tudo certo. O que eu não me atentei foi para a alteração de alguns objetos. Por exemplo: no relato de experimento que selecionei, a garrafa era pet, porém no vídeo que assisti no <i>youtube</i> a garrafa era de vidro. Fiquei sem ação quando notei que não havia surtido o efeito esperado. Então, pensei: <i>E agora? O que eu digo para os alunos?</i> No momento me veio uma ideia, então foi isso que eu

disse aos alunos. “Crianças, notem que algumas alterações foram feitas no experimento, por isso ele não deu certo. O importante disso tudo é que podemos tirar uma lição: a de que nem sempre as pesquisas que fazemos trazem resultados positivos e isso acontece quando deixamos de seguir alguma etapa importante ou ainda quando trocamos algum instrumento por outro que acreditamos ser semelhante. Da mesma forma acontece com uma receita: se deixamos de cumprir alguma das etapas ou trocamos algum ingrediente, ela dificilmente dará certo”.

No entanto, como nos diz Peruzzo (2013, p. 12) ao se referir à realização de experimentos que não deram certo na sala de aula: “muitas vezes a realização de um experimento que não ‘deu certo’ pode ser muito mais rica para o processo de ensino-aprendizagem do que o experimento perfeito”. E foi isso que constatamos com nossa pesquisa “quase frustrada”: é preciso seguir as orientações que são repassadas por pessoas legitimadas em suas especialidades.

Nesse sentido, pude levantar com eles gêneros que passam pela mesma situação em que se necessita seguir à risca o que é prescrito, sob pena de não se obter um resultado satisfatório. E para a nossa surpresa, eles citaram manual de instrução, bulas de remédio, o que nos deixou convicta de que algum ensinamento importante havia sido realizado naquela aula.

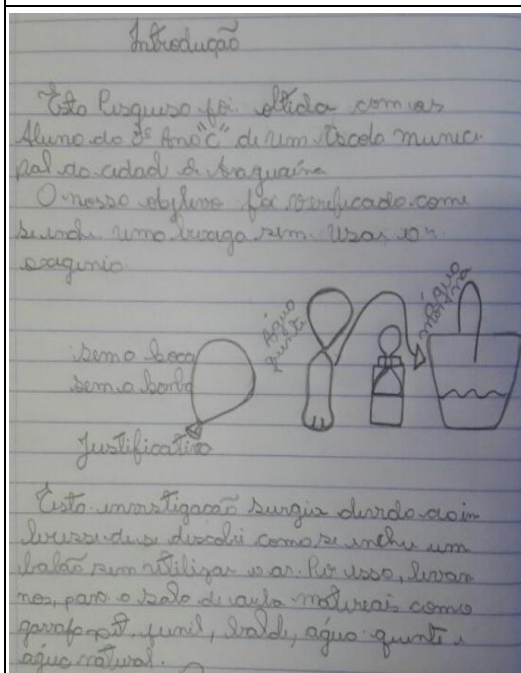
No Exemplo 40, apresentamos cópia do texto produzido em conjunto com os alunos, a respeito da experiência realizada. Enquanto escrevíamos no quadro, pedimos a um aluno que fosse o escriba no caderno para que as informações não se perdessem. No entanto, algumas informações ainda não foram registradas por ele ou foram registradas de forma equivocada como a ausência do título e a repetição da palavra *Resultado* em vez de *Considerações Finais*. Desta forma, transcrevemos o texto original realizando as alterações para que se apresentasse conforme transcrito na lousa.

Tivemos dificuldade em realizar esta atividade em virtude da lousa ser pequena e o data show não ter funcionado naquele dia. Por isso, tornou-se difícil para o aluno escriba acompanhar as correções que estavam sendo realizadas, pois era preciso apagar uma parte para depois escrever outro trecho do texto. Não interferimos na transcrição do aluno por sentirmos a necessidade de verificar em que medida esses recursos ou a ausência deles interferiria no processo, por isso utilizamos a transcrição feita pelo professor-colaborador para realizar esta correção. Além disso, a imagem contida no texto abaixo foi iniciativa única e exclusivamente do aluno-escriba, o que nos permitiu descobrir o talento dele para o desenho.

Após elogiarmos a tarefa realizada pelo aluno, através do desenho, o mesmo decidiu melhorar a técnica utilizada e nos apresentou outra versão da imagem, que resultou na inserção desta no pôster finalizado.

EXEMPLO 40: NEGOCIAÇÃO CONJUNTA DO TEXTO

Gênero: Pôster Científico



Sopro mágico: descobrindo os segredos do oxigênio

Autores: Alunos do 5º ano "C"

Orientadora: Aylizara P. Reis

Introdução:

Esta pesquisa foi obtida com os alunos do 5º ano "C" de uma escola municipal da cidade de Araguaína. O nosso objetivo foi verificar como se enche uma bexiga sem usar o *ar obtido pelo sopro ou pela bomba de oxigênio*.

Trecho alterado após
leitura realizada em conjunto.

Justificativa: Esta investigação surgiu devido o interesse de se descobrir como se enche o balão sem utilizar o ar da boca ou de uma bomba. Por isso, levamos para a sala de aula materiais como garrafa pet, funil, balde, água quente e água natural.

Metodologia:

Materiais utilizados:

1 bexiga

1 garrafa pet

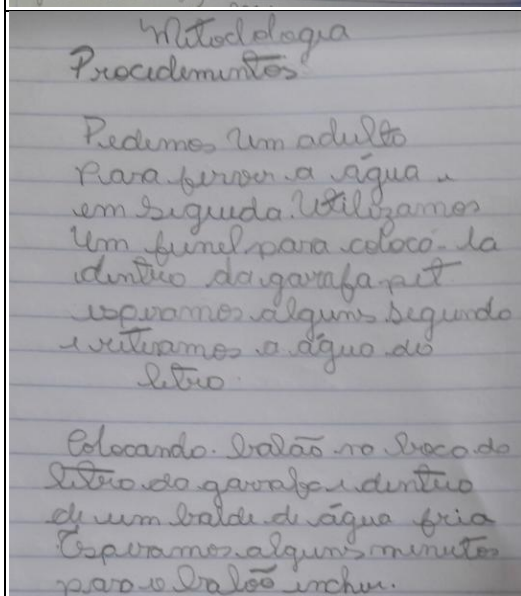
1 funil

1 balde

Água quente e água natural

Procedimentos:

Pedimos um adulto para ferver a água e em seguida utilizamos um funil para colocá-la dentro da garrafa pet, esperamos alguns segundos e retiramos a água do litro. Colocamos o balão na boca da garrafa e dentro de uma água fria. Esperamos alguns minutos para o balão encher.



 <p><u>Resultado</u> A experiência nos permitiu descobrir que o balão encheu porque o ar que está fora é maior que a quantidade que está dentro.</p>	<p>Resultado: A experiência nos permitiu descobrir que o balão encheu porque o ar que está fora é maior que a quantidade que está dentro.</p>
 <p><u>Resultado</u> Nosso resultado não foi positivo porque utilizamos uma garrafa pet em vez de uma garrafa de vidro e não colocamos a quantidade de água suficiente.</p>	<p>Conclusão: Nosso resultado não foi positivo porque utilizamos uma garrafa pet em vez de uma garrafa de vidro e não colocamos a quantidade de água suficiente.</p>
 <p><u>São Utilizado</u></p> <p>Um pote de vidro com água quente e um funil não precisa Bota dentro do Baude de água natural</p> <p>Um baude com água natural a quele litro com água quente e uma buchiga na boca do litro vai para dentro do baude de agua natural.</p>	<p>São utilizado</p> <p>Sem a boca sem a bomba</p> <p>água quente esse litro ele está com água quente, ele vai para o balde com água natural</p> <p>Um pote de vidro com água quente e um funil não precisa Bota dentro do Baude de água natural</p> <p>Um baude com água natural a quele litro com água quente e uma buchiga na boca do litro vai para dentro do baude de agua natural.</p>

Além da experiência não ter logrado o êxito que esperávamos, sentimos certa frustração na produção do pôster. O esperado era que a experiência fosse um sucesso e, com o registro fotográfico, pudéssemos representar a incrível atividade. Apesar do “insucesso”, os alunos demonstraram bastante interesse por experiências desse tipo e nos interrogaram sobre outras que tivéssemos conhecimento. Disseram que pediriam ajuda aos pais e tentariam realizar em casa a experiência do sopro mágico. O interesse foi tamanho que, no dia seguinte, o primeiro relato do dia foi

sobre a experiência exitosa que um dos alunos obteve em casa. Infelizmente, ele não tinha como registrar, mas nos sentimos realizados em provocar esse desejo nos aprendizes.

EXEMPLO 41: Negociação Conjunta do Texto- Produção final

Gênero: Pôster Científico



SOPRO MÁGICO:



DESCOBRINDO OS SEGREDOS DO OXIGÊNIO

Autores:

Alunos do 5º ano "C" (E. M. F. B. F.)

Orientadora:

Aylizara P. Reis (UFT/CAPES/SEMED Araguaína);

INTRODUÇÃO: Esta pesquisa foi obtida com os alunos do 5º ano "C" de uma escola municipal da cidade de Araguaína. O nosso objetivo foi verificar como se enche uma bexiga sem usar o ar obtido pelo sopro ou pela bomba de oxigênio.

JUSTIFICATIVA: Esta investigação surgiu devido o interesse de se descobrir como se enche o balão sem utilizar o ar da boca ou de uma bomba. Por isso, levamos para a sala de aula materiais como garrafa pet, funil, balde, água quente e água natural.

METODOLOGIA:

Materiais utilizados:

- 1 bexiga
- 1 garrafa pet
- 1 funil
- 1 balde
- Água quente
- Água natural



Procedimentos:

Pedimos um adulto para ferver a água e em seguida utilizamos um funil para colocá-la dentro da garrafa pet, esperamos alguns segundos e retiramos a água do litro. Colocamos o balão na boca da garrafa e dentro de uma água fria. Esperamos alguns minutos para o balão encher.

RESULTADO: A experiência nos permitiu descobrir que o balão encheu porque o ar que está fora é maior que a quantidade que está dentro

CONCLUSÃO: Nosso resultado não foi positivo porque utilizamos uma garrafa pet em vez de uma garrafa de vidro e não colocamos a quantidade de água suficiente. Isso nos fez perceber a importância de se cumprir as etapas de uma experiência para que ela dê certo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

Sopro Mágico. Disponível em <http://professoravaleriaeduc.blogspot.com.br/2012/09/experiencias-de-ciencias-para-criancas.html>. Acesso em 20/06/2016.
Encha bexiga sem assoprar: experiência de física. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qipY5qVCTCA>

O último estágio do CCMG, denominado *Construção Independente do Texto* foi uma etapa que nos preocupou muito devido a dificuldade que os alunos possuem em relação à produção textual, ainda mais quando se trata de uma produção de um texto científico. Embora não esperássemos que eles tivessem compreendido as partes que compõem um pôster, para nossa surpresa, foi uma experiência riquíssima de aprendizagem, tanto para os alunos quanto para a pesquisadora, pois pudemos perceber que não podemos subestimar os envolvidos, duvidando de sua capacidade de criação. Além disso, nenhum dos orientadores possuía experiência de criação desse gênero, o que nos fez pesquisar diversos textos dessa esfera.

Para esta última etapa, contamos com a consolidação dos resultados obtidos através das pesquisas que os alunos realizaram sobre as características dos personagens mais citados pelos nossos entrevistados, em contraposição às personagens estigmatizadas pela sociedade.

A execução dessa etapa contou com a colaboração tanto da pesquisadora quanto do professor-participante. Embora alguns alunos tenham se dispersado realizando outras atividades que não fosse a produção exclusiva do texto, percebemos que todas as atividades contribuiriam para a finalização do gênero. Nesse sentido, alguns se preocuparam em desenhar, outros em reler os textos que levamos e ainda houve os que se ocuparam em assistir aos desenhos dispostos na *Internet*.

Durante todas as atividades realizadas ao longo das etapas, notamos algumas alterações em relação à prática dos participantes. O que antes se resumia a “Eu não quero ler”, ganhou o formato de “Deixa eu ler”. A utilização de alunos escribas também foi outro aspecto que causou disputas em sala de aula. Além dessas, outras práticas que eram realizadas pelo professor-participante como realização da frequência e momento de oração, ganharam a participação dos alunos como atores do processo. Em relação à produção em si, sabemos que não atingimos a totalidade de alunos produzindo independentemente com qualidade, mas temos certeza que se forem desenvolvidas outras atividades dentro do circuito, nossos alunos terão condições de gradativamente escreverem com autonomia.

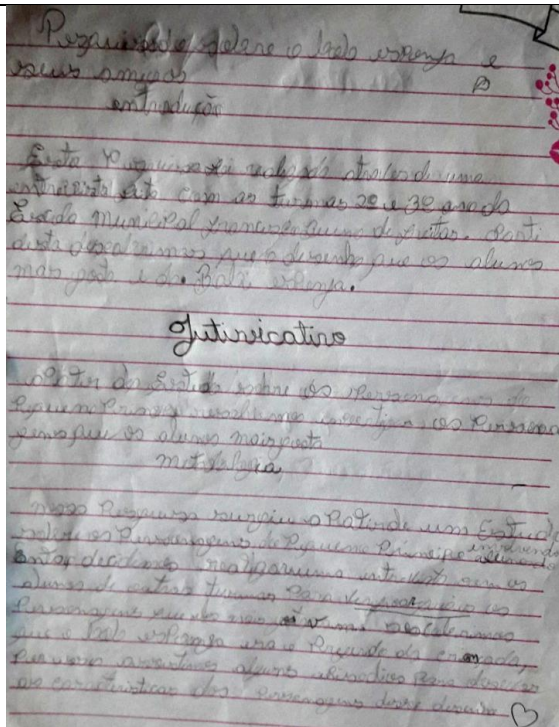
Em relação à participação do professor, notamos maior autonomia ao longo das etapas. A princípio, o mesmo se colocava como espectador; pouco contribuía com as atividades. Com o decorrer das interações, fomos nos aproximando e pude

contar com sua ajuda de maneira mais ativa. Exemplo disso foi a escrita dos pôsteres pelos alunos, que contou diretamente com a ajuda dele como orientador.

No Exemplo 42, apresentamos as produções realizadas pelos discentes e o gênero após diagramação. Mantivemos as inadequações existentes no texto original e, com o auxílio de um computador, os alunos digitaram e corrigiram o que foi necessário. A versão final do texto foi reproduzida adiante

EXEMPLO 42 – Produção do grupo 1

Gênero: Pôster



Pesquisado sobre o bob esponja e seus amigos

Introdução

Esta pesquisa foi realizada através de uma pesquisa feita com as turmas 2º e 3º ano da Escola Municipal Francisco Bueno de Freitas. A partir desta descobrimos que o desenho que os alunos mais gosta e do Bobi esponja.

Justificativo

Apartir do Estudo sobre os personagens do pequeno Príncipe resolvemos investigar os personagens que os alunos mais gosta.

Metodologia

Nossa pesquisa surgiu a Partir de um Estudo sobre os Personagens do Pequeno Príncipe envolvendo os alunos do 5º ano C. Então decidimos realizar uma entrevista com os alunos de outras turmas Para verificar quais os Personagens que eles mais gostavam. Descobrimos que o bob esponja era o Preferido da criançada, Por isso assistimos alguns episódios Para obsevar as características dos Personagens desse desenho.

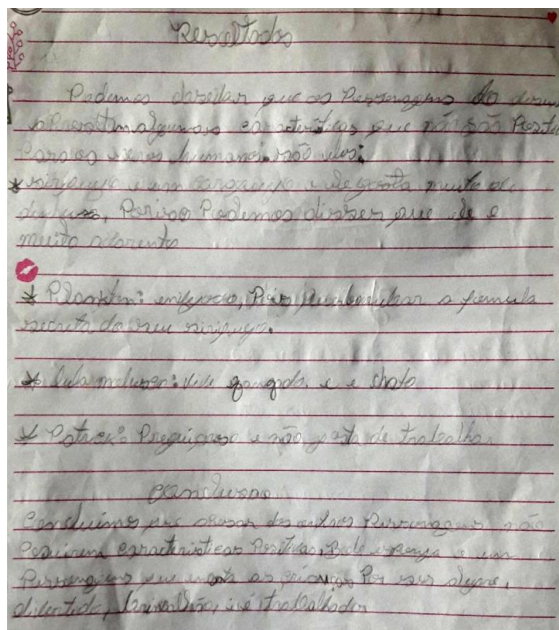
Resultados

Podemos observar que os personagens do desenho apresentam algumas características que não são Positivas para os seres humanos. São eles:

- * Siriguejo: e um caraguejo e ele gosta muito de dinheiro, Porisso Podemos disser que ele e muito avarento.
- * Plankton: invejoso, Pois quer roubar a formula secreta do seu siriguejo
- * lula molusco: vive zangado e e chato.
- * Patrick: Preguiçoso e não gosta de trabalhar.

Conclusão

Concluimos que apesar dos outros Personagens não Posuirem características Positivas, Bob esponja e um personagem que encanta as crianças Por ser alegre, divertido, brincalhão i é trabalhador.



Gênero: Pôster (Versão Final)



BOB ESPONJA: O PERSONAGEM QUE ENCANTOU A CRIANÇA

Autores:

Orientadores:

Aylizara P. Reis (UFT/ CAPES/ SEMED Araguaína);

INTRODUÇÃO: Esta pesquisa foi realizada através de uma entrevista feita com as turmas de 2º e 3º ano de uma escola municipal de Araguaína. A partir da entrevista, descobrimos que o personagem que os alunos mais gostam é o Bob Esponja.

OBJETIVO: A partir do estudo sobre os personagens do Pequeno Príncipe, resolvemos investigar quais os personagens que os alunos das turmas menores mais gostavam e suas principais características.

METODOLOGIA: Realizamos entrevista com alunos de outras turmas para verificar quais os personagens que eles mais gostavam. Descobrimos que o Bob Esponja era o preferido da criançada, por isso, assistimos alguns episódios para observar as características dos personagens desse desenho.

RESULTADOS: Alguns personagens do desenho apresentam características negativas. Exemplo:

Siriguejo: é um caranguejo que gosta muito de dinheiro, por isso podemos dizer que ele é muito avarento.

Plankton: invejoso, pois quer roubar a fórmula secreta do Seu Siriguejo.

Lula Molusco: Vive zangado e é muito chato.

Patrick: Preguiçoso e não gosta de trabalhar.

Gary: Guloso, só pensa em comer.



CONSIDERAÇÕES FINAIS: Concluímos que apesar dos outros personagens apresentarem características negativas, Bob esponja é um personagem que encanta as crianças por ser alegre, divertido, brincalhão e é muito trabalhador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bob esponja. Disponível em: http://pt-br.wikiesponja.wikia.com/wiki/Bob_Esponja. Acesso em 24/06/2016.

Bob esponja e os sete pecados capitais. Disponível em: <http://uniaomeme.blogspot.com.br/2012/06/creepypasta-bob-esponja-e-os-sete.html>. Acesso em 24/06/2016.



O Exemplo 42 ilustra o primeiro pôster elaborado. Para a realização dessa pesquisa os participantes entraram em contato com outros gêneros, como a entrevista e o relatório. A entrevista foi elaborada em sala de aula, em conjunto com os alunos e culminou na criação de um gráfico para ilustrar qual personagem as crianças mais gostavam. Como o personagem com o maior número de votos foi o

Bob Esponja, levamos para a sala de aula alguns episódios para serem analisados. Dessa forma, fomos relacionando quais os personagens que apareciam em cada episódio e como eles se comportavam, o que determinava as características psicológicas dos mesmos. Para realização desse pôster, contamos com a colaboração fundamental de um aluno da turma, que é deficiente intelectual (Kayo) e fã do personagem. A participação desse aluno nos levou a perceber que quando existe um projeto baseado no gosto do aprendiz, a colaboração se torna mais prazerosa e possível de ser realizada. O Exemplo 43 representa a interação realizada para levantamento das características dos personagens do desenho Bob Esponja.

EXEMPLO 43: Transcrição de interação (Bob esponja)

P: Gente, então olha aqui... antes da gente passar pro outro desenho, quais foram os personagens que apareceram lá no... Bob Esponja?

Renata: Cindy...

Gustavo: Senhor Sirigueijo...

Kayo: Plankton...

((Alunos citam os personagens simultaneamente))

A: Bob Esponja, Lula Molusco...

P: Deu pra vocês saberem...deu pra vocês identificarem quais são as características?

Leo: Ele é amarelo... Ele é uma esponja..

Suellen: Ele é engraçado, é feliz...

((Alunos falam simultaneamente. Trecho incompreensível))

José: Ele é chorão... ele é mestre-cuca...

P: É... qual é a característica do Lula Molusco?

José: Zangado.. gosta de tocar clarineta...

P: E o Plankton? Qual é?

Kayo: Ele quer roubar a fórmula secreta do Senhor Sirigueijo...

P: Ah! O Plankton quer roubar a fórmula secreta do Senhor Sirigueijo...

(...)

P: E qual é a característica do Gary?

Maurício: Ele morre de fome...

José: Ele é babão...

Renata: Ele não gosta de nenhum bicho... se o menino levar outro bicho de estimação ele bota pra correr...

P: Então, ele é ciumento, né?

Maurício: É... ele gosta de assistir... ele é preguiçoso.

P: E o Patrick?

A: Bobão... nojento

P: Nojento por quê?

Renata: Porque ele come lixo...

Renata: Ele comeu a comida do Gary...

(...)

P: Qual a característica da Sandy?

Renata: Ela é um esquilo que...

José: É inteligente...

Renata: que só usa um capacete...

P: E por que que ela usa aquele capacete?

((Alunos falam simultaneamente. Incompreensível.))
 José: Porque ela não consegue respirar debaixo d'água.
 P: E por que que os outros conseguem respirar e ela não?
 Renata: Porque eles são da água...
 P: Quem que é da água?
 A: O Bob Esponja, o Patrick...
 P: E ela é de onde...
 Leo: Ela é da floresta...
 P: Então ela é da terra não é?
 (...)

Por meio do Exemplo 43, percebemos que grande parte dos alunos conhece o desenho animado e sabe falar a respeito dos personagens. Isso demonstra que o contato desse público com a televisão é muito grande e que estudar a língua a partir do conhecimento de mundo que temos é muito mais interessante que o estudo de nomenclaturas. Através da utilização de algo que é próprio da infância, podemos ensinar de uma forma prazerosa os conceitos que nos são repassados através da gramática. Podemos através dos comportamentos dos personagens, descobrir quais características mais se encaixam àquela atitude e poder avaliar como algo positivo ou não, diante das consequências advindas daquele comportamento. Assim, é possível ensinar valores, atrelado aos conhecimentos linguísticos, utilizando-se de um gênero como articulador dessa mediação e possibilitar aprendizagens significantes para os alunos se utilizando de algo que eles gostem, que faça parte do mundo deles.

O Exemplo 43 demonstrou uma parte da interação que ocorreu no primeiro contato com os episódios do desenho. Assim, nas etapas seguintes, colocamos os alunos em grupos e fomos apenas mediando as negociações que eram feitas para a produção do pôster. Dessa forma, a inserção do aluno em práticas sociais de utilização do gênero através da mediação do professor, possibilitou a construção do texto de forma independente sem tantas dificuldades. Além disso, práticas em que o aluno é levado a pesquisar propiciam o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de pesquisa e a construção de conhecimentos científicos.

O Exemplo 44 demonstra a *Produção Independente* do Grupo 2 a respeito da princesa indígena *Pocahontas*. A ideia de se pesquisar sobre uma princesa indígena surgiu a partir da visita ao LALI. Devido o grande interesse de alguns alunos em saber mais sobre os aspectos da vida indígena, possibilitamos que eles realizassem leituras sobre os hábitos e costumes dos índios, além disso, assistimos ao filme da Disney que apresenta a estória dessa princesa. Apresentamos ainda aos alunos

diversas imagens de princesas da Disney e solicitamos que o grupo realizasse um levantamento das principais características dessas princesas. Para surpresa dos alunos, poucas princesas tinham a pele negra. Assim, trabalhamos aspectos relacionados às diferenças culturais, as tradições de cada grupo e a importância de se valorizar e respeitar o outro.

EXEMPLO 44: Produção do Grupo 2

Gênero: Pôster 2

Perahantos: uma princesa indígena

Introdução:
Essa pesquisa foi realizada por que percebemos as princesas são brancas e não são de cores claras e Perahantos é indígena e não é negro indígena.

Justificativa:
A partir dessa pesquisa os alunos do quinto ano têm o domínio sobre mais da cultura indígena sobre a importância de valorizar as diferenças.

metodologia:
Fizemos o LAL (Laboratório de Língua Indígena) localizado na UFTM Anaguina, onde realizamos alguns trabalhos com o Sabre os índios. Depois disso fizemos um vídeo de uma princesa indígena chamada Perahantos e então pesquisamos sobre as personagens.

Resultado:
Descobrimos através da pesquisa que poucas princesas são negras e indígenas e que muitas pessoas ainda têm preconceito em relação às...

...pessoas.

conclusão:
Verificamos que a cor não determina o caráter, mas as atitudes das pessoas e que devemos respeitar a todos.

Gênero: Pôster (Versão Final)



POCAHONTAS: UMA PRINCESA INDÍGENA

Autores:

Orientadores:

Aylizara P. Reis (UFT/CAPES/SEMED Araguaína);

INTRODUÇÃO: Pocahontas é uma princesa que se diferencia das demais por ser uma índia negra. Geralmente, as princesas dos contos de fadas são brancas, loiras e de olhos claros e Pocahontas é diferente de todas elas.

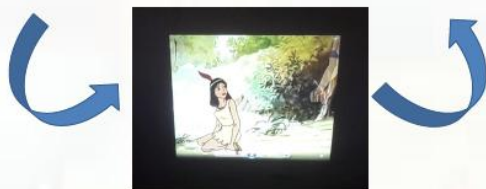
OBJETIVO: A partir dessa pesquisa, poderemos saber mais sobre a cultura indígena e a importância de valorizar as diferenças.

METODOLOGIA: Visitamos o LALI (laboratório de Línguas Indígenas), localizado na UFT em Araguaína. Verificamos alguns trabalhos com e sobre os índios. Depois disso, assistimos a um filme de uma princesa indígena chamada Pocahontas e então pesquisamos sobre os personagens dessa história.

RESULTADO: Descobrimos através da pesquisa que poucas princesas são negras e indígenas e que muitas pessoas ainda têm medo e preconceito em relação a esses povos.



CONCLUSÃO: verificamos que a cor não determina o caráter, mas as atitudes das pessoas e que precisamos respeitar a todos.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:**

Pocahontas. Brasil. Personagens. Disponível em: http://www.pocahontas.thpe.net/filme_personagens.htm. Acesso em 24/06/2016

Perfis de mulheres. Disponível em: <http://perfil-de-mulher.blogspot.com.br/2008/04/ariel-bela-iasmin-mulan-e-pocahontas.html>. Acesso em 24/06/2016.

O Exemplo 44 representa a produção de um pôster realizado por um grupo de alunos que se identificou com a temática. Na *Introdução*, podemos notar que os alunos apresentam a motivação que os levou a optar por pesquisar sobre essa personagem. A *Justificativa* corrobora a motivação inicial. Na *Metodologia*, os alunos apresentaram além do passo-a-passo de ações realizadas até se chegar à produção

desse pôster, uma sequência de imagens que só confirma a participação deles na pesquisa. A pesquisa apresenta ainda *Resultado* e *Conclusão* e demonstra perfeitamente na seção resultado, as descobertas realizadas, deixando para a conclusão, a aprendizagem adquirida.

Através desse trabalho, que contou com a vivência real dos pesquisadores, acreditamos que os alunos passem a se questionar mais sobre o que assistem, as formas como se comportam, passem a perguntar mais do que antes perguntavam e isso só contribui para a formação de um sujeito letrado cientificamente.

O Exemplo 45 apresenta a última produção e representa uma pesquisa realizada a partir dos personagens mais citados pelos alunos da turma em que estudam. O resultado corresponde à quantidade de alunos do sexo masculino que se encontram nessa turma. Assim, apresentamos a pesquisa que tem como foco o estudo sobre *Os Transformers*.

EXEMPLO 45: Produção Grupo 3

Gênero: Pôster 3

<p><i>Transformers</i> Estudando a história do robô Introdução</p> <p>Para que possamos compreender a importância de uma introdução que seja sempre, em cada página, a introdução da vida. Os robôs são aqueles que estão do tempo, mas com uma vida de sua própria. Eles são aqueles que se transformam em veículos, por isso, investigamos mais sobre esta existência em de outros mundos.</p> <p>Justificativa</p> <p>A importância da história sempre quando estamos estudando as características de personagens da história de ligamos a equipe e produzimos pesquisas sobre os personagens da história que tanto encanta o público infantil.</p> <p>Metodologia</p> <p>Nos comparamos a pesquisa a partir dos personagens do <i>Robô Dinâmico</i> e então decidimos fazer uma pesquisa com os alunos de nossa turma para descobrir os personagens que eles mais gostavam e depois assistimos o desenho de <i>Os Transformers</i> e pesquisamos as características dos personagens.</p>	<p>Resultados</p> <p>Com esta pesquisa descobrimos que existem dois tipos de robôs, autômatos que são de ferro, e robôs que são os robôs que estão dentro de plantas para conseguir a energia. Os robôs são aqueles que os robôs tentam proteger a humanidade de danos de destruição elaborados pelos robôs.</p> <p>Conclusão</p> <p>Concluímos que este desenho nos ensina a sermos pessoas de bem e ajudar o próximo e não a malícia como fazem os robôs da história que estão sempre em busca de uma energia que não é deles. Sem disto, precisamos pensar o mundo que nos temos, para que não se importe.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



TRANSFORMERS: PESQUISANDO A HISTÓRIA DOS ROBÔS

Autores:



Orientadores:

Aylizara P. Reis (UFT/CAPES/ SEMED Araguaína);



Introdução: Os transformers são robôs que encantam as crianças por terem o poder de se transformar em veículos e por apresentar em sua estória narrativas de aventura e ação. Esses estranhos seres de outro mundo vieram ao nosso planeta em busca de energia e aqui travam grandes batalhas.

Objetivo: Esta pesquisa surgiu quando estávamos estudando as características dos personagens do conto “O Pequeno Príncipe”. Então, resolvemos pesquisar sobre os personagens que os alunos do 5º ano de uma escola municipal de Araguaína mais gostam. O personagem mais citado por eles foi Transformers.

Metodologia: Elaboramos uma entrevista com os alunos da nossa turma para descobrir quais os personagens que eles mais gostavam. Logo após, assistimos um episódio dos transformers (desenho mais citado) e pesquisamos sobre as características dos personagens.



Resultados: Com esta pesquisa, descobrimos que existem dois tipos de bonecos robôs, autobots, que são do bem e decepticon, que são os vilões que tentam destruir o planeta para conseguir energia. Ao contrário dos decepticons, os autobots tentam proteger a humanidade dos planos de destruição elaborados pelos vilões.



Considerações Finais: Este desenho nos ensina a sermos pessoas do bem e ajudar ao próximo, a nunca roubar, como fazem os vilões da estória, que estão sempre em busca de uma energia que não é deles. Além disso, precisamos preservar os recursos que nós temos para que não se esgotem.

Referências bibliográficas:

Personagens transformers. Disponível em: <http://transformers.hasbro.com/pt-br/bots>. Acesso em 24/06/2016.

Transformers: quem é quem. Disponível em: <http://desenhosanimadospt.blogspot.com.br/2009/05/transformers.html>. Acesso em 24/06/2016.

O Exemplo 45 apresenta uma pesquisa sobre os *Transformers*, robôs que se transformam em veículos e vivem em busca de energia. Semelhante aos exemplos que levamos para a etapa modelagem, na *Introdução* os alunos apresentam definições sobre os personagens, como forma de localizar o leitor sobre quem são, o que fazem, onde vivem. A *Justificativa* apresenta como motivação a aula da etapa

Modelagem Conto, momento em que estudamos detalhadamente cada personagem da estória do livro “O Pequeno Príncipe”. Na seção *Metodologia*, os alunos mostram cada etapa pela qual passaram até se chegar à produção do pôster. Nos *Resultados*, apresentam as diferenças entre os bonecos do bem e os vilões e assim os definem pelas características que possuem respectivamente de protetores da humanidade e destruidores dessa mesma humanidade. Chama-nos a atenção o fato de os alunos identificarem, nas *Considerações Finais*, que roubar uma energia que não é deles os faz serem vistos como vilões, ao contrário dos *autoboos*, que procuram a todo custo salvar a humanidade.

No exemplo 46, apresentamos um modelo de lista de controle para correção e encaminhamento da reescrita dos textos dos alunos, especificamente para o gênero *Pôster Científico*.

EXEMPLO 46: Critérios para Correção de Pôster Científico

CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO DE PÔSTER CIENTÍFICO	
Escola Municipal _____	
Aluno (a): _____ Turma: 5º C	
O título é claro, objetivo e reflete a intenção do trabalho?	
O nome dos autores está escrito por extenso, acompanhados da instituição?	
A introdução apresenta uma visão geral do trabalho?	
O Objetivo apresenta claramente a finalidade da pesquisa?	
A metodologia apresenta os procedimentos de coleta e análise dos dados?	
As Considerações finais/ Conclusão confirmam ou refutam os objetivos do trabalho?	
As referências citam autores mencionados no texto?	
LEGENDA:	(S) SIM (N) NÃO

Ao final de todas essas etapas, apresentamos os resultados das pesquisas realizadas pelos alunos em uma Feira Científica (FECIM). Essa feira foi pensada como forma de motivar a escola a desenvolver a prática de pesquisa com seus alunos e na tentativa de demonstrar aos alunos o gênero se utilizando de sua função social. Esperamos que, após essa intervenção, alunos e professor deem continuidade ao trabalho de iniciação científica, motivado através desse trabalho.

Refletindo sobre as contribuições dessa pesquisa, podemos notar que, a partir de um trabalho de campo (visita ao Laboratório de Línguas Indígenas – LALI/UFT) e, posteriormente, na Feira de Cientistas Mirins (FECIM), quando os alunos visualizaram o gênero produzido exercendo sua função social, pudemos reconhecer o gênero em seu espaço de produção e circulação, o que possibilitou aos alunos a experimentação de práticas efetivas de letramento. Este foi o maior ganho do nosso trabalho: mostrar ao professor e aos alunos que é possível em uma escola pública municipal produzir conhecimento e expô-lo através de um trabalho voltado para os gêneros textuais.

Dessa forma, nosso trabalho possibilitou a articulação entre o *letramento escolar*, à medida que trouxe ensinamentos de leitura e escrita aos alunos; *competência escritora*, quando levou os alunos a produzirem textos de diferentes gêneros com autonomia; *letramento linguístico*, visto que permitiu o contato com a língua em funcionamento e apresentou-se o estudo gramatical não como pretexto, dentro de uma abordagem de utilização do gênero como prática efetiva de letramento.

4.5. ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO

O ensino de LP na escola, por muito tempo, tem se voltado à mera aplicação de uma gramática descontextualizada e sem nenhuma possibilidade de reflexão sobre os usos da língua. Além disso, em grande parte dos casos, não se considera as reais necessidades dos alunos para se trabalhar com análise linguística. Escolhem-se conteúdos de forma aleatória e ensinam-se as regras de utilização da língua sem nenhuma relação com o texto e, quando isso é realizado, aparece como pretexto. Nessa perspectiva, lidamos cotidianamente com professores angustiados por não saberem como trabalhar de forma significativa conteúdos voltados para o

letramento linguístico. Dessa forma, o resultado acaba sendo um ensino prescritivo da língua.

Diante dessa situação, apresentamos nesta seção uma proposta de trabalho em que o estudo de aspectos linguísticos surge a partir das temáticas trabalhadas ou das necessidades dos alunos, verificadas em atividades diagnósticas e não através de conteúdos pré-selecionados para serem ensinados em períodos pré-determinados. Embora essa prática faça parte de um grande número de redes de ensino, que observam na íntegra se os conteúdos foram trabalhados dentro dos bimestres previstos em documentos oficiais, nossa proposta vai de encontro a essa prática, pois os conteúdos a serem ensinados vão surgindo à medida que se faz necessária a interação por meio da língua.

Nesse sentido, como o nosso trabalho era voltado para o estudo dos personagens dos contos infantis ou de desenhos animados e de suas características físicas e psicológicas, vimos a necessidade de trabalhar as classes gramaticais *substantivo* e *adjetivo*. Dessa forma, elaboramos atividades em que os alunos fossem levados a investigar essas classes gramaticais em uso e não fora de seu local de interação, como muito se tem feito quando se apresenta conceitos e classificações das classes gramaticais.

Assim, possibilitamos a construção do conhecimento através de situações em que o aluno foi levado a perceber que tudo possui nome (*substantivo*) e características (*adjetivo*). Dentro dessa abordagem de ensino, criamos situações em que os alunos precisaram registrar tudo o que possuía nome e que estava à sua volta, o que possibilitou dois conhecimentos distintos: o conceito de substantivo através de situações reais de aprendizagem e a verificação de que a escrita é uma importante forma de se registrar aquilo que não se quer ou não se pode esquecer. Essa utilização da língua como fonte de registro também foi enfocada no momento em que trabalhamos com o gênero entrevista.

Dessa forma, possibilitamos a construção de conhecimentos através da utilização do aluno como agente do conhecimento e não como um mero receptor. Nesse sentido, após relacionarmos os nomes que os alunos escreveram, percebemos que todos se referiam a objetos localizados dentro ou fora da sala de aula, como (lápis, caderno, bicicleta...). Através desse levantamento, fomos inserindo outros tipos de *substantivos* por meio da percepção de que pessoas, países, rios, cidades, também possuem nomes (*próprios*). Utilizamos ainda dos

contos de fada para levantarmos conhecimentos a respeito do que tem ou não existência própria (*concretos* e *abstratos*), do que possui um ou mais nomes (*radicais*) em sua composição (*simples* e *composto*) e, por fim, após realizarmos essas descobertas, propusemos como atividade inovadora a realização do jogo *adedonha*, conforme Exemplo 47.

EXEMPLO 47: Adedonha de Substantivos										
LETRA	Substantivo Próprio	Substantivo Comum	Substantivo Concreto	Substantivo Abstrato	Substantivo Simples	Substantivo Composto	Substantivo Primitivo	Substantivo Derivado	Substantivo Coletivo	

O jogo apresentado no Exemplo 47 é uma demonstração de como se utilizar de uma maneira lúdica para realizar o ensino de conhecimentos linguísticos. Dessa forma, pode-se adaptar a brincadeira dependendo do nível de conhecimento dos alunos, de modo que não sejam trabalhados de uma única vez todos os substantivos apresentados na cartela. Além disso, é possível ainda trocar as nomenclaturas pelo que elas representam, ou seja, ao invés de utilizar o nome substantivo próprio, é possível utilizar em espaços diferentes as definições nomes de pessoas, nomes de cidades, nomes de países, e assim por diante, trabalhando apenas os conceitos referentes aos substantivos próprios. Através dessa atividade, é possível ainda trabalhar a escrita dos alunos, através da solicitação para que cada um, dentro da sua vez, vá ao quadro e registre a palavra dentro do espaço destinado.

Dessa forma, através de um sorteio de letras, estabelece-se uma competição e os alunos disputam dentro das categorias (*masculino* e *feminino*) o preenchimento de todas as lacunas definidas em cartela. Vence aquele que preencher o máximo de lacunas possíveis.

Vemos, através de atividades como essa, que os alunos se motivam a pesquisar, arriscam, supõem, jogam e se divertem por meio de jogos que acima de tudo possuem o objetivo de promover aprendizagem.

Nesse sentido, apresentamos outra atividade considerada por nós como inovadora por permitir que os alunos, através de um *bingo*, reflitam sobre a

construção da escrita de determinadas palavras. É importante esclarecer que as palavras selecionadas partiram de uma necessidade verificada a partir das produções dos alunos. Dessa forma, a produção textual não precisa se preocupar apenas com questões de natureza gramatical, mas com inadequações relacionadas ao sentido, pois, em momento posterior, o aluno é confrontado com as falhas de natureza gramatical realizadas, em muitos casos, sem a reflexão deste.

O Exemplo 48 demonstra a atividade realizada. Para a realização do bingo, selecionamos as maiores dificuldades ortográficas percebidas na produção do álbum. Após levantamento das inadequações, realizamos o jogo, que era composto por uma cartela com lacunas a serem preenchidas de acordo com os pedacinhos que fossem sorteados. O aluno que completasse todos os espaços corretamente seria o vencedor.

EXEMPLO 48: Bingo de dificuldades ortográficas				
BINGO				
ÁLB____	ESPIN____DA	CAMI____	P____GA	BÊBA____
PRÍN_IPE	____MEM	CAL____A	____TISTA	DE____TO
PE____ENO	CONTAD____	T____PO	NA_ADO____	NEGÓ____
____PI____OS	PESS____	PAP____	____VEJA	FOCI____
PROFI____ÃO	LAMPI____	T____NO	CABE____	S____RA
____IBOIA	A____DEDOR	ES____LA	RA____	____PRE____ÁRIO

Sortear:

GAR	C	EM	AS	NH	CER	AA
QU	SS	UM	HO	ER	ES	EM
J	S	OR	IZ	CEN	AR	EL
Ç	CIO	R	SER	TER	NHO	
DO	ÕES	AO	RR	ÇA	IN	

Outra atividade que contou com a participação efetiva dos alunos e garantiu a aprendizagem dos adjetivos foi a brincadeira conhecida como *batata-quente*. Por meio dela, os alunos que eram “contemplados” com a *batata-quente* precisavam citar adjetivos relacionados à letra de seus nomes. Em casos de nomes iniciados por K, Y e W, indicávamos outras letras para que o aluno não ficasse de fora da

brincadeira. Essas e outras situações desenvolvidas por meio de estratégias inovadoras favoreceram o estudo de análise linguística numa abordagem científica, pois permitiu aos alunos pesquisar, analisar, refletir, construir conhecimentos.

Diante disso, apresentamos um último exemplo que demonstra um modelo de atividade que, à primeira vista, assemelha-se às atividades da tradição escolar. No entanto, o fato de se utilizar de um preenchimento de lacunas nem sempre quer dizer que se trata de um ensino prescritivo, como é o caso do Exemplo 49, em que os alunos são levados a preencherem as lacunas com adjetivos que não se repitam.

EXEMPLO 49: ESTUDO SOBRE ADJETIVO

UM CONTO SURPRESA

Era uma vez um príncipe (**bondoso**), que vivia em um reino (**distante**). Ele tinha tanto medo de tudo, que todos o achavam muito (**medroso**). Apesar disso, todas as donzelas queriam se casar com ele, porque diziam que ele era (**belíssimo**).

O rei e a rainha decidiram que seu filho não podia continuar daquele jeito e o mandaram em uma missão (**perigosa**): tinha que resgatar uma princesa de um dragão (**feroz**).

(**Assustado**) como era, o príncipe até foi em busca da tal princesa, mas bolou um plano (**elaborado**) para nunca mais voltar, já que tinha certeza de que não conseguiria cumprir o que seus pais queriam que fizesse.

Depois de viajar durante dias, não conseguia encontrar outro reino. Não havia uma única construção pelos lugares pelos quais ele passou. Achou até que teria que voltar para seu (**belo**) reino, pois já estava ficando com medo de encontrar algum monstro ou algo parecido.

Para sua surpresa, bem quando estava tendo este pensamento (**triste**), ouviu um som (**altíssimo**). Parecia um urro de animal. Antes que pudesse começar a fugir, um dragão (**gigante**) apareceu em sua frente, cuspidando fogo por todos os lados. O príncipe ficou (**abismado**). Seu pavor era tamanho, que ficou paralisado frente à fera (**monstruosa**).

Em questão de segundos, um cavaleiro (**valente**), sobre um cavalo (**branco**) apareceu, com uma armadura toda (**brilhante**) e uma lança (**afiada**).

Uma batalha (**terrível**) teve início entre o dragão e o cavaleiro.

O príncipe ficou (**impressionado**) com o que via. A destreza do cavaleiro era tanta, que não demorou a derrotar o (**imenso**) dragão.

Queria muito conhecer o rosto do cavaleiro (**corajoso**) e qual não foi seu espanto, quando viu a mais (**bonita**) jovem princesa de sua vida debaixo daquele elmo.

A princesa, muito (**feliz**) lhe contou que nenhum homem queria se casar com ela, por ser tão (**forte**) e seus pais tinham lhe enviado ao mundo para encontrar um homem (**sábio**) que pudesse salvá-la de algum perigo e não tivesse medo dela.

Após dar uma (**grande**) gargalhada, o príncipe lhe contou sobre sua missão, certo de que havia encontrado o amor de sua vida.

Juntos, foram aos dois reinos e contaram sobre a aventura (**maravilhosa**) que viveram e sobre a intenção de se casarem.

Após muitos festejos, eles se casaram e foram felizes para sempre, reinando (**felizes**) nos dois reinos vizinhos.

(Janaína Spolidorio)

Fonte: www.acesaber.com.br. Acesso em 17 de maio de 2016.

O grande diferencial em relação a essa atividade consiste na prerrogativa de que para o adjetivo se encaixar na lacuna ele precise se ajustar perfeitamente ao substantivo, o que determina um ensino de concordância nominal, sem necessariamente nomear o estudo que se faz. Dessa forma, negociamos sentidos através da concordância das palavras em gênero e número e ainda nos atentamos para a intenção comunicativa do texto.

A partir dessas atividades, podemos perceber que inovar o ensino de LP não corresponde a realizar aulas mirabolantes, ou se utilizar de mídias e ferramentas tecnológicas de última geração, mas representa sair do comodismo, possibilitar mudanças, alterações na maneira de ensinar e construir conhecimento.

A respeito da inovação, Signorini (2007, p.08) afirma que os limites entre a inovação e a tradição têm “bordas fluidas e dinâmicas, ou seja, zonas de contínuo embaralhamento do que se apresenta como separado e excludente nos discursos de autoridade sobre língua(gem) e ensino” e Dornelles (2007) corrobora quando afirma que

A própria polarização novo-velho é desafiada, já que o novo deixa de ser um total rompimento com o velho e são justamente as linhas de força que ligam tradição e modernidade que promovem condições para as mudanças, uma vez que não ameaçam crenças e saberes familiares, valorizando o conhecimento que vem “de dentro” (DORNELLES, 2007, p. 412).

Dessa forma, acreditamos que o novo se mistura ao velho, conforme nos apresenta Dornelles (2007). Assim, concordamos que em nossa pesquisa houve o que Freeman (apud Lemos 1999) chama de inovação incremental. Dornelles (2007, p. 412) explica o que na visão do autor seria essa inovação:

Ainda para Freeman (apud Lemos, 1999), a inovação pode ser de natureza *radical*, quando é inteiramente nova, ou *incremental*, quando não há alteração na estrutura básica do setor que a produz e as estruturas antigas participam na construção do novo. A inovação incremental também pode acontecer por processos de hibridação (Canclini, 2003), quando estruturas ou práticas que existiam de forma separada são combinadas para formar novas estruturas, objetos e práticas.

Nesse sentido, as atividades que realizamos não se configuraram como inteiramente novas, mas como estruturas antigas contribuindo para a construção do que consideramos uma proposta inovadora. Abaixo, nas considerações finais, apresentamos algumas cenas de atividades realizadas através de processos de hibridação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa desenvolvida para o Mestrado Profissional (MP), tendo como base todas as discussões realizadas ao longo deste trabalho, podemos perceber que as contribuições foram além do que esperávamos. Esta investigação atingiu diretamente (e profundamente) a visão da pesquisadora em relação ao ensino por meio de gêneros.

A primeira contribuição se deu no sentido da formação intelectual, visto que o contato com textos de esferas nunca antes trabalhadas em sala de aula permitiu à pesquisadora a compreensão da necessidade de um trabalho articulado entre as esferas comunicativas e do diálogo entre as áreas de conhecimento.

Além disso, o trabalho com o gênero por meio de atividades de leitura, análise linguística e produção textual em torno de uma temática, visando à elaboração de um produto final apresentou-se como uma possibilidade de motivar a participação dos alunos diante de certas atividades, que antes não possuíam sentido para eles por se mostrarem fragmentadas e sem articulação com o objetivo real de uso da língua: a interação. Nesse sentido, essa articulação se apresentou para nós, como um meio de desenvolver nos alunos suas habilidades linguísticas, embora saibamos que muito ainda precisa ser feito no sentido de ressignificar o ensino de LP.

Outro ganho possibilitado pela pesquisa diz respeito à contribuição para a formação do professor. Pudemos apresentar, ao nosso participante, formas de trabalhar a língua por meio do letramento científico e, embora na prática os ganhos sejam vistos em longo prazo, sabemos da contribuição que a pesquisa trouxe para o aumento da autoestima do professor. O reflexo só pôde ser notado após a finalização da nossa pesquisa. Em visitas feitas à unidade escolar colaboradora, fomos informados da mudança perceptível no comportamento do professor. Talvez se tivéssemos investido mais em formações antes do início da intervenção, nossos ganhos fossem maiores, mas sabemos que ao menos apresentamos possibilidades de um trabalho inovador e instigamos o professor a se tornar um pesquisador.

Durante a intervenção, algumas fragilidades foram notadas em nossa unidade didática. O uso de um texto denso e de linguagem complexa (O Pequeno Príncipe) foi uma das falhas que pudemos notar em nossa UD. Isso dificultou a realização das atividades de leitura. No entanto, embora tenha sido desafiador trabalhar com

um texto tão complexo e, além disso, utilizarmos textos da esfera científica (que também se apresentam como complexos) com alunos que ainda estão em fase de alfabetização, nossa pesquisa possibilitou a percepção de que quando se faz uma boa mediação, resultados positivos aparecem. E isso só se torna possível se o mediador reconhecer a ZDP de seus alunos. Com base nisso, nossa mediação trouxe a visão de que todos podem colaborar e que quando trabalhamos a partir do que os alunos gostam, os resultados positivos se tornam ainda mais visíveis. Essa percepção foi possível após vermos o empenho de um dos alunos da turma, que é deficiente, participando da realização das atividades, isso porque um dos personagens investigados era o seu favorito: Bob Esponja.

Dessa forma, apresentamos os principais ganhos obtidos a partir da articulação entre a teoria do letramento científico e a execução de etapas do CCMG (por meio de uma UD):

Objetivo geral:

- *Inovar o trabalho com produção textual escrita e reescrita na escola a partir da mediação do professor e do trabalho com gênero, contribuindo para o letramento do professor e, conseqüentemente, dos alunos envolvidos.*

Para alcançarmos esse objetivo, que tem como foco a inovação, apresentamos ao longo da UD possibilidades de trabalho em que a própria articulação dos eixos em torno do desenvolvimento de competências linguísticas se apresenta como ponto inovador para os estudos de linguagem (Capítulo 4). Além disso, utilizamo-nos de ferramentas as quais os alunos não tinham contato antes da nossa intervenção, como o uso do computador como ferramenta de auxílio à produção textual, a utilização de jogos em detrimento dos objetivos para as aulas de LP, atividades de investigação realizadas dentro e fora da sala de aula, tendo como alvo a língua, além do contato com o gênero através de práticas de letramento.

Objetivos específicos:

- *Apresentar alternativas do trabalho com os gêneros Conto e Pôster Científico, com contribuição da reescrita²⁶, de modo a possibilitar práticas de letramento científico dos envolvidos no processo (professores, alunos e pesquisadores).*

Com a realização de atividades mediadas pela pesquisadora, pudemos verificar através da transcrição de trecho de aula em que há a reescrita de texto de um aluno (Exemplos 27 e 28), que os colaboradores negociam conjuntamente os sentidos do texto, de modo a aprimorar o caráter interacional estabelecido por meio da escrita. Além disso, possibilitamos aos envolvidos o contato com efetivas práticas de letramento a partir do momento que promovemos de fato o contato com os gêneros em articulação às suas esferas de circulação, o que foi representado através da ida à UFT e da organização de uma feira para apresentação dos pôsteres. Em relação à prática do professor, percebemos por meio da música composta por ele, que nossa proposta foi compreendida e, algumas alterações foram percebidas em suas aulas, como a utilização das etapas do circuito em uma aula destinada ao ensino de poemas.

- *Analisar os efeitos das estratégias didáticas utilizadas como instrumento para atividades de escrita e reescrita dos alunos a partir da realização de uma intervenção pedagógica orientada pela pesquisa-ação;*

Respondemos ao nosso segundo objetivo no momento em que analisamos os documentos norteadores da prática de *(re)escrita* (Capítulo 2) e elaboramos ferramentas metodológicas interacionais (listas de controle) para apontar as principais dificuldades dos alunos, além disso, utilizamo-nos de bilhetes como exemplificado na análise da UD (Capítulo4).

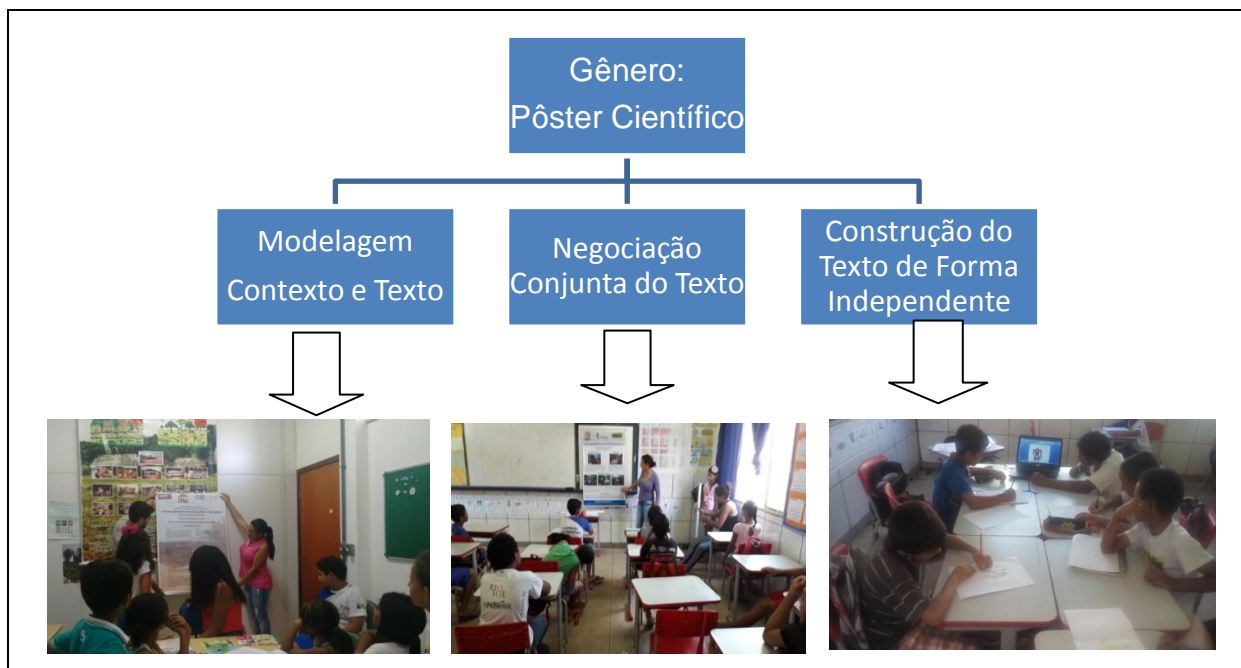
²⁶ O conceito de reescrita aqui adotado refere-se às mudanças realizadas no interior de um texto, possibilitando a escrita desse mesmo texto, porém com melhoramentos. Já a refacção, que será citada posteriormente, é entendida como uma “alteração automotivada feita pelo escritor em seu próprio texto” (GONÇALVES; BAZARIM, 2013, p. 10). Dessa forma, entendemos que, na reescrita, é o professor ou outrem que aponta o que precisa ser melhorado, enquanto na refacção, o próprio aluno consegue perceber as falhas existentes em seu texto.

- *Problematizar as tensões causadas pelas diretrizes curriculares municipais e as forças instauradas durante a intervenção realizada junto ao professor e alunos, em função do trabalho pedagógico com práticas de reescrita na escola básica.*

Discutimos, no segundo capítulo, sobre as dificuldades estabelecidas no momento da escrita e reescrita dos textos, devido ao pouco ou inexistente contato dos alunos com práticas de reescrita como potencializadoras da ação de escrever com o propósito comunicativo. Nesse sentido, percebemos que as maiores dificuldades em relação ao trabalho com produção textual e reescrita ocorrem devido ao apego dos alunos a métodos tradicionais de utilização da língua sem fins sociais, pois a utilização de estratégias de ensino de produção textual, por meio de atividades sequenciadas, possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos que, em curto prazo, não se apresentam de forma tão clara. No entanto, acreditamos que se o ensino fragmentado der lugar a um ensino por meio de Projetos de Letramento, Sequências Didáticas ou ainda o CCMG, teremos resultados bastante significativos para o ensino de Língua Portuguesa.

Adiante, apresentamos algumas atividades realizadas dentro de um circuito curricular mediado por gênero e as que tiveram destaque como atividades inovadoras para a turma.





ATIVIDADES CONSIDERADAS INOVADORAS

<p>Aula de ortografia a partir da necessidade dos alunos</p>	<p>Confecção de álbuns</p>
<p>Entrevista com funcionários da escola</p>	<p>Roda de leitura</p>



Produção em dupla



Roda de leitura com auxílio de laptops



Estudo sobre Substantivo em situações reais de aprendizagem



Entrevista realizada com os colegas da escola



Visita à UFT



Conhecendo o LALI



Pesquisa em sala



Confecção de Pôster



A partir da realização deste mestrado e das contribuições que ele trouxe teórica e metodologicamente, pudemos refletir sobre nossa prática enquanto professora e sobre a necessidade de reconfigurarmos nossa atuação docente. Dessa forma, um novo olhar para a pesquisa será dado sob a pretensão de possibilitar uma formação sustentável dos nossos alunos. Nesse sentido, iremos nos utilizar das ferramentas que possuímos para a realização de aulas inovadoras pautadas no letramento científico discente e buscar parcerias para reforçar esse ensino pela pesquisa, de modo que uma nova ordem seja estabelecida nas aulas de Língua Portuguesa.

Enquanto técnica educacional, nossa contribuição será no sentido de oferecer subsídios na elaboração dos documentos que norteiam a educação municipal de Araguaína e proporcionar formação aos professores com vistas a alterar o modelo de ensino vigente. Dessa forma, esperamos contribuir, através da pesquisa, fornecendo meios de se desenvolver um ensino pautado na criticidade e criatividade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irande. **Aulas de português: encontro & interação**. São Paulo: 2003. Parábola.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- BEZERRA, S. O. X. **Letramentos orientados por circuito curricular mediado por gêneros: práticas de escrita e de análise linguística em aulas de língua portuguesa**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo_port.pdf . Acesso em 23 de nov. 2015
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2015.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 12 dez. 2015.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEEF)/MEC, 1998.
- CALLAGHAN, M.; KNAPP, P.; NOBLE, G. **Genre in Practice. In The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing**. Edited by B.Cope and M. Kalantzis. London: Falmer Press, pp. 11, 180-189. 1993.
- _____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, Vol. 8, No. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.
- CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.
- DAMIS, Olga Teixeira. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). **Técnicas de Ensino: Novos Tempos, novas configurações**. Campinas, SP: Papyrus, 2006- (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DEBOER, George E. Scientific Literacy: Another Look at Its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform. **Journal of Research in Science Teaching**. VOL. 37, Nº. 6, p. 582- 601, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação Científica**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010. 17.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. SD para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores/Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

DORNELLES, C. A demanda por inovação no curso de Letras em espaço acadêmico periférico. In: **I Congresso Latino- Americano sobre Formação de Professores de Língua**, 2007, Florianópolis. Anais do I CLAFPL, 2007. p. 410-424.

_____. A reforma curricular e o debate sobre língua e ensino no curso de Letras. In: Inês Signorini; Raquel Salek Fiad. (Org.). **Ensino de Línguas: Das reformas, das inquietações, dos desafios**. 1aed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, v. , p. 122-143.

_____. Análise dos desafios da didatização da escrita e da gramática no estágio supervisionado em língua materna. In: Wagner Rodrigues Silva. (Org.). **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas: Pontes, 2012, v. , p. 53-81.

Eliot, C. **Educational reform**. New York: Century. (1898).

FIAD. Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, M^a L. Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.) **Questões de Linguagem**. 6. Ed. São Paulo, 38. (2): 9-18, maio-ago. 2009.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Número 9, 1987, p. 5-45.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Paulo. **Carta de Paulo freire aos Professores**. ESTUDOS AVANÇADOS 15 (42), 2001

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, R.J. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá, no período de agosto de 2006 a julho de 2007, sob orientação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

Garcia, V. B. B. R. **Transformações em aulas de leitura e análise linguística: Percursos De Professoras** / Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia. -- 2015. 200f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/ constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009. P. 17-34.

_____. Adair Vieira; Bazarim, Milene. **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 2ª ed.

GUARESCHI, P. **Empoderamento**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 165-166.

GUIMARÃES, F. T. B.; DORNELLES, C. O processo de construção de um *webjornal* laboratório: a reescrita colaborativa em foco. In: GONÇALVES, A.V; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R.I.S.. (Org.). **Ensino de Língua para a Contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2016, v. , p. 215-252.

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança Sustentável: Desenvolvendo Gestores da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

HOLDBROOK, Jack; RANNIKMAE, Miia. The Meaning of Scientific Literacy. **International Journal of Environmental & Science Education**. v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. 1995.

_____. Angela B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

_____, Angela B. **Preciso “Ensinar” o Letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós- moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIN, JULIE T. **Interdisciplinarity** . History, theory and practice. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A**, v. 14, p. 169-190, 1998. (número especial).

_____. I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 77-81.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. (2013). **Implicações da Correção do Professor na Reescrita do Aluno: Desenvolvendo as Capacidades de Linguagem**. in: GONÇALVES, A.V.;BAZARIM, M. (org.), *Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco*. São Carlos-SP: Claraluz Editora, 2013.

LISPECTOR. Clarice. **A descoberta do mundo**. Ed. Rocco, Jan, 1999.

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

MARQUES, Fábio Francisco de Freitas. et al. **Interdisciplinaridade no desenvolvimento da competência leitora e escritora: uma experiência no observatório nacional da educação/CAPES/UEA**. Rev. ARETÉ. Manaus, v. 6, n. 10. p.19-41. jan-jun, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.

MOREIRA, Rosiane Ap. Soares S.; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Repensando a (re)escrita de textos: leitura e produção textual na universidade de Brasília**. 2011

NORRIS, Stephen P.; PHILLIPS, Linda M. **How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy**. Science Education, v. 87, n. 2, p. 224-240, 2003.

PEREIRA, B. G.. Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Materna Mediado por Gêneros Discursivos: O CCMG. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. XIX, p. 36-47, 2015

PERUZO, Jucimar. **A física através de experimentos: Eletromagnetismo, Física Moderna e Ciências Espaciais. VIII**. Jucimar Peruzzo. Irani (SC): 2013. 280p.

PIMENTA, Selma G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

RIBEIRO, Vera Mazagão (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios**. Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36 set./dez. 2007.

SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros Catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, p. 7-16, 2006.

_____. I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Significados da Inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, W.R. **Formação sustentável do professor no mestrado profissional**. Revista Brasileira de Educação, 2016.

_____. **Letramento científico na formação inicial do professor**. Revista Práticas de Linguagem – 2016.

_____. **Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 15, n. 4, 2015, pp. 1023-1055. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil

_____. **Empoderamento de participantes de pesquisa em linguística aplicada**. *Raído*, Dourados, MS, v. 4, n. 8, p. 119-139, jul./dez. 2010.

_____. **Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna**. Manaus: UEA Edições, 2012b.

_____, (Org.) ; MELO, Márcio Araújo de (Org.) ; PEREIRA, B. G. (Org.) ; SILVA, A. A. (Org.) ; SANTOS, J. (Org.). **Anais do Congresso (E-Book) - ABRALIN em Cena no Tocantins: Pesquisas Linguísticas e Demandas do Ensino Básico**. 1. ed. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins, 2014. v. 1. 1064p .

_____. LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

_____; SILVA, C.; SILVA, V. N.; MELO, L. C.; BARBARA, L.; VIEIRA, M. M. C.; PEREIRA, B. G.; MENDES, A. S.; FARAH, B. F.; OLIVEIRA, E. J.; LIMA, M. D.; HERENIO, K. K. P.; NOGUEIRA, J. C. R. Linguística Sistêmico-Funcional na Sala de Aula. **Revista Raído**. Dourados: Editora da UFGD, v. 9, n. 18, p. 137-172, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

_____, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contextos, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, Livia; Bezerra, Michelle B. **Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 611-628, set./dez. 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Letramento e conhecimento linguístico.** LETRAS & LETRAS (<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>) - v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015), p. 158-172.

TARDIF, Maurice; Lessard, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Trad. João Batista Kreuch. 8.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Francimar Martins. Alfabetização científica: Questões para reflexão. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 795-809, 2013

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados.** Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2006. Disponível em: < http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/sylviaterzi.pdf >. Acesso em: 11 dez. 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1994.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p.443-466, set/dez.2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio> [19 julho. 2016]

VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador.** Valoura (“Leila Kaas”), residente do Programa Comunicarte de Residência Social 2005/2006.

VIECHENESKI, Juliana P; SILVEIRA, Rosemari M.C.F. Alfabetização científica por meio da abordagem CTS: Um Caminho Viável à Formação dos Cidadãos. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Ponta Grossa – PR. **III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. (SINECT. 26 a 28 de setembro de 2012).**

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes,1991.

ZABALA, A. **A prática educativa. Como ensinar.** Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998

APÊNDICE 1

UNIDADE DIDÁTICA

Escola Municipal Francisco Bueno de Freitas

Professor Orientador: Dr. Wagner Rodrigues Silva

Professora Pesquisadora: Aylizara Pinheiro dos Reis

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 5º ano do Ensino Fundamental I

PESQUISA-AÇÃO

CONSTRUINDO LETRAMENTOS CIENTÍFICOS POR MEIO DO CCMG

Objetivo Geral: Proporcionar a construção de letramentos científicos de alunos e professores, por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura, escrita e análise linguística a partir de um Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG).

Objetivos Pedagógicos Específicos:

- Melhorar o nível de letramento de alunos da primeira fase do Ensino Fundamental, de modo que o número de estudantes escolarizados corresponda ao número de familiarizados com práticas mais diversificadas de letramento.
- Ler e interpretar textos narrativos ficcionais e textos científicos;
- Estimular o gosto pela leitura e pesquisa a partir do percurso pedagógico proposto no CCMG;
- Desenvolver a imaginação dos alunos por meio do trabalho com textos de ficção, fortalecendo o espírito científico através das pesquisas realizadas com e sobre a língua;
- Desenvolver a oralidade, através da leitura e apresentação de pesquisas realizadas em sala;
- Trabalhar valores, tendo como foco principal o respeito ao outro, às diferenças;

- Reconhecer a importância de elementos não linguísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz e entonação);
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- Identificar marcas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto lido;
- Reconhecer as características físicas e psicológicas de personagens estudados;
- Distinguir autor de narrador;
- Compreender a utilização de sinais de pontuação, acentuação, substantivos e adjetivos por meio de um trabalho orientado pela pesquisa;
- Confeccionar álbum de figurinhas a partir das características físicas e psicológicas dos personagens;
- Produzir um livro de contos e pôster científico, orientados pelo CCMG, referentes às pesquisas realizadas em sala, resultando numa Feira de Cientistas Mirins.

Conteúdos:

- Texto narrativo ficcional (Conto) e não ficcional, como artigos científicos e pôster científico;
- Gêneros satélites: vídeo, biografia, entrevista e experiência científica.
- Pontuação;
- Acentuação;
- Biografia;
- Produção de texto: livro de conto e pôster científico;
- Produto Final: Criação de um pôster científico.

Tempo estimado: 35 aulas**Ano: 5º ano****Recursos Didáticos (RD):**

- Datashow;

- Vídeos: *Jornal do Quintal: Realidade X Ficção*, *A menina que odiava livros*.
- Livro “O Pequeno Príncipe”;
- Banner;
- Cópias de atividades;
- Computadores (laptops);
- Folhas de chamex, lápis de cor, canetinha, papel colorido.

AULAS 01 e 02: MODELAGEM: CONTEXTO

A sequência de atividades aqui apresentadas visa a desenvolver o caráter investigativo dos alunos por meio de pesquisas com e sobre a linguagem. Além disso, nossa unidade didática (UD) atravessa os muros das disciplinas curriculares e chega a conter atividades que se encaixam em outras áreas que não sejam necessariamente a da linguagem.

Apresentação da situação: Inicie a aula apresentando os dois vídeos abaixo, intitulados: *Jornal do Quintal: Realidade X Ficção* e *A menina que odiava livros*. Os dois vídeos possuem a finalidade de introduzir conhecimentos elementares acerca do gênero *Conto*. Introduziremos o estudo sobre o texto narrativo ficcional através da apresentação de vídeos que retratem os conceitos sobre ficção e realidade.

Figura 11
Vídeo 1: Jornal do Quintal: Realidade X Ficção (7'24)²⁷



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=JrII2U64t8I>

²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=JrII2U64t8I>

Figura 12

Vídeo 2: A menina que odiava livros (7'20)²⁸

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=geQI2cZxR7Q>

Questionar os alunos sobre os dois vídeos assistidos.

1. Qual é o assunto tratado nos dois vídeos?

Resposta Sugerida: No primeiro vídeo, temos a edição de um jornal que trata sobre a mudança dos personagens dos contos da Carochinha, que resolveram deixar o mundo da ficção para viver no mundo real. O segundo vídeo conta a história de uma menina que odiava os livros, até o dia em que as páginas dos livros libertaram os personagens e animais das histórias, invadindo a sala e fazendo uma grande bagunça. Esse acontecimento mágico fez a menina viajar pelo fantástico mundo da literatura.

2. Quais são as semelhanças entre os dois vídeos assistidos?

Resposta sugerida: Os dois vídeos apresentam personagens da ficção entrando em contato pela primeira vez com o mundo real.

3. O que vocês entendem sobre realidade e ficção?

Resposta sugerida: Realidade é aquilo que realmente existe, que é real, verdadeiro. Ficção é uma criação imaginária, fantasiosa, fingimento.

4. Como a realidade e a ficção se misturam nesses dois vídeos? **Resposta Sugerida:** Realidade e ficção se misturam quando os personagens das histórias

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=geQI2cZxR7Q>

infantis entram em contato com o mundo real. A partir desse momento, notamos as contradições existentes entre os dois mundos, ocasionado dificuldades de adaptação para os seres que vieram para o mundo real. No caso do Vídeo 1, o Príncipe encantado e seu cavalo enfrentam um engarrafamento no trânsito caótico da cidade, a bruxa da Branca de Neve tentam a vida como cozinheira, mas os clientes acharam que a comida estava envenenada. Ao ser entrevistado, o lobo mal apresenta uma crítica importante em relação a esses dois mundos, ou seja, na realidade, diferentemente da ficção, não há muita floresta, apenas alguns parques e os animais silvestres não podem ser caçados. Dessa forma, o caçador foi preso pela polícia florestal ao tentar capturar o lobo, já que este é um animal selvagem. Os três porquinhos quase foram para panela, pois seriam ideais para feijoada.

5. Quais são os contos infantis citados no primeiro vídeo? Você conhece a estória de algum?

Resposta Sugerida: A Bela Adormecida, A Branca de Neve e os Sete Anões, Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Rapunzel.

6. Conte para os colegas algumas das estórias recordadas a partir do Vídeo 1. Escolher três alunos para contagem oral das estórias lembradas.

AULA 03: MODELAGEM: CONTEXTO

Gênero: Conto literário (texto narrativo ficcional)

Situação de aprendizagem: Apresentar a imagem abaixo e perguntar aos alunos o que eles imaginam que seja. Solicitar que alguns professores digam o que pensam a respeito da imagem (a convite dos alunos). Fazer um levantamento das respostas dadas. Feito o levantamento, criar uma tabela com alunos e professores, informando as respostas dadas²⁹. Após realização dessa atividade, apresentar a imagem 2:

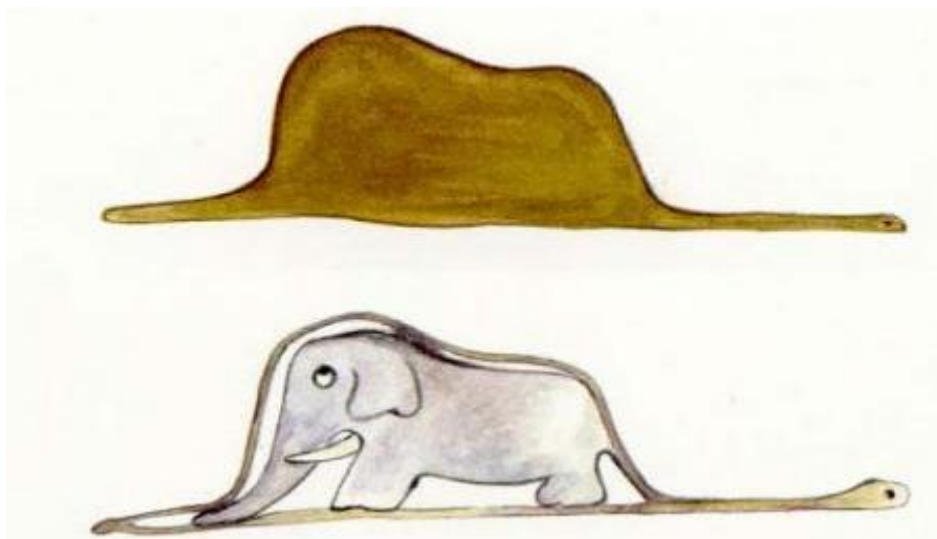
²⁹ A proposta foi adaptada de uma atividade contida no Portal do professor. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22876>

Figura 13: Modelagem Contexto II

IMAGEM 1:



IMAGEM 2:



Atividade Oral - Questões preliminares de leitura

1) Você imaginou que o desenho representasse um elefante dentro de uma jiboia?

Resposta Pessoal.

2) Você se surpreendeu com a descoberta?

Resposta Pessoal.

3) Conhece alguma história em que aparece essa imagem?

Resposta Pessoal.

4) Você gosta de ouvir, ler ou contar histórias? O que você prefere?

Resposta Pessoal.

- ✓ *Contar aos alunos que esse desenho foi feito por um piloto que, quando criança, apresentou-o para adultos, mas ninguém interpretou corretamente a imagem. Muitos diziam que era um chapéu. Isso o desencorajou a seguir sua carreira de pintor.*

5) Você já desistiu de algo porque alguém disse que você não daria conta? Como você se sentiu?

Resposta Pessoal.

6) Você acha que o piloto deveria ter desistido da carreira de desenhista?

Resposta Pessoal.

AULAS 04 e 05: MODELAGEM: TEXTO

Gênero: Conto literário (texto narrativo ficcional). Leitura do texto *O Pequeno Príncipe*.

- Distribuir livros ou cópias do texto para os alunos lerem em casa.
- Em círculos, separar a leitura do livro entre os alunos. Cada um lê um trecho ou um capítulo, revezando com o professor no momento da leitura.
- Após a leitura compartilhada, propor algumas atividades de interpretação do texto lido.

1) Você gostou da estória? O que mais chamou sua atenção?

Resposta Pessoal.

2) Com base no livro lido, responda:

Onde se passam os acontecimentos? **Resposta Sugerida:** A estória se passa em vários locais: no pequeno planeta do pequeno príncipe, nos pequenos planetas (quando o príncipe vai viajando e encontra diversos planetas divertidos e estranhos, vivendo a aventura) e na Terra (onde ele morre).

3) Cite os personagens que apareceram na história.

Resposta Sugerida: O Pequeno Príncipe, o piloto, a rosa, a raposa, o carneiro e a caixa, elefante dentro da jiboia, o acendedor de lampiões, o geógrafo, o astrônomo, o vaidoso.

4) A partir da observação da capa do livro, responda:

a) Quem é o autor do livro?

Resposta Sugerida: O autor do livro é Antoine de Saint – Exupéry.

b) Quem narra a estória é um personagem ou apenas o narrador?

Resposta Sugerida: *A estória é narrada pelo personagem. O piloto (Antoine de Saint – Exupéry) é o narrador da estória.*

5) Você sabe a diferença entre o narrador e o autor de um livro? Registre seus conhecimentos.

Resposta Sugerida: *Narrador é a pessoa (real ou fictícia) que conta a estória. Autor é a pessoa que escreve o livro. Ela é sempre real.*

6. Você sabe o que é uma editora? O que ela faz? Qual é a editora do livro que você leu?

Resposta Sugerida: *A editora é a "administradora" da obra escrita pelo autor. Cabe à editora a produção do livro, divulgação e comercialização. Esse processo começa com a seleção dos originais, ajustes, revisão, edição e diagramação e só vai terminar com a colocação dos livros nas livrarias, acompanhamento das vendas e prestação de contas ao autor. A editora do livro é a Editora Harper Collins.*

7) Você acredita que os fatos narrados sejam verdadeiros ou inventados? Por quê?

Resposta Sugerida: *Os fatos narrados são inventados, encaixando-se assim na ficção, pois apresentam situações criadas, originadas da imaginação do autor, ou seja, o livro apresenta uma aventura em que um príncipe viaja por planetas imaginários e relata situações em que animais e plantas falam.*

AULAS 06 e 07: Assistir ao filme “O Pequeno Príncipe”, numa sessão de cinema organizada na escola.

AULAS 08 e 09: Construção de um álbum de figurinhas contendo os personagens e as características físicas e psicológicas de cada um.

AULA 10 e 11: Leitura da biografia do autor *Antoine de Saint – Exupéry* e construção de um perfil biográfico a partir das informações contidas no texto.

Biografia do autor do livro “O Pequeno Príncipe”.

O escritor, aviador e jornalista Antoine Marie Jean-Baptiste Roger de Saint-Exupéry nasceu em Lyon, na França, no dia 29 de junho de 1900. Filho do conde Jean Saint-Exupéry e da condessa Marie Foscolombe, Antoine nasceu numa família abastada e teve uma infância tranquila. Quando tinha 4 anos, o pai faleceu e a mãe assumiu a educação dos cinco filhos.

Até o início da guerra, em 1914, a família viveu com uma tia no castelo de Saint-Maurice-de-Rémens, na região de Ain, cheia de bosques, lagos e prados, próximo de um aeroporto. Um dia, um piloto o convidou para um passeio de avião, que ficaria para sempre em sua lembrança.

Saint-Exupéry foi um adolescente sensível e exigente, que começou a imaginar histórias para vencer a solidão. Desde cedo e incentivado pela família, escreveu contos e prosas. Sua mãe ensinou-lhe desenho e música.

Depois de fracassar no teste para a escola naval, Saint-Exupéry conseguiu ingressar na aeronáutica francesa. Pioneiro da aviação comercial, estabeleceu várias rotas entre a Europa, a África e a América do Sul.

Entre os livros que escreveu estão *Correio do Sul* (1926), *Voo Noturno* (1931), *Terra dos Homens* (1939), *Piloto de Guerra* (1942) e *O Pequeno Príncipe* (1943). Esta é sua obra mais conhecida e a única que escreveu para crianças. O próprio autor é responsável pelas ilustrações.

Antoine de Saint-Exupéry morreu em um acidente de avião, durante uma missão de reconhecimento, no dia 31 de julho de 1944. Seu corpo nunca foi encontrado. Em 2004, foram encontrados os destroços do avião que pilotava, a poucos quilômetros da costa de Marselha, na França.

Fonte: https://www.ebiografia.com/antoine_de_saint_exupery/ Acesso em 07/05/2016.

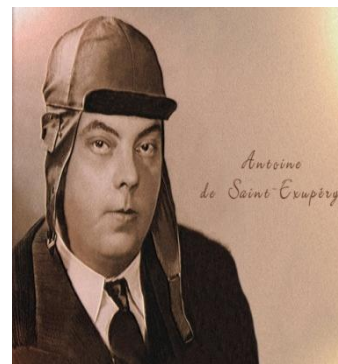
Conhecendo o autor da obra “O Pequeno Príncipe”

Nome: Antoine Marie Jean-Baptiste Roger de Saint-Exupéry

Data de nascimento: 29 de junho de 1900

Naturalidade: Lyon

Nacionalidade: Francês



Data de óbito: 31 de julho de 1944

Profissões que exerceu: Escritor, aviador e jornalista.

Obras que escreveu: Correio do Sul (1926), Voo Noturno (1931), Terra dos Homens (1939), Piloto de Guerra (1942) e O Pequeno Príncipe (1943).

Outros aspectos importantes sobre a vida do autor: Antoine de Saint Exupéry começou a escrever contos e prosas incentivado pela família, A mãe dele ensinou-lhe desenho e música. A obra O pequeno Príncipe é a mais conhecida e a única que escreveu para crianças e as ilustrações são de sua autoria. O autor morreu em um acidente de avião.

AULA 12 e 13: NEGOCIAÇÃO CONJUNTA DO TEXTO

Professores e alunos farão, em conjunto, o relato do livro “O Pequeno Príncipe”.

AULA 14 e 15: Criação de um personagem:

Solicitar que os alunos planejem seus personagens e os caracterize por meio da criação de um perfil biográfico. Feito isso, produzir um texto (em duplas) contando uma aventura vivida pelos personagens criados. Após finalizar o texto, ilustrá-lo e dar um título.

Roteiro de construção do personagem

Nome

Apelido

Data de nascimento (dia/ mês e ano)

Data de óbito

Onde nasceu

Nome dos pais

Onde viveu

Coisas que gosta de fazer

Coisas que não gosta de fazer

Características físicas relevantes:

Características psicológicas relevantes:

AULAS 16 e 17: ESTUDANDO O SUBSTANTIVO E O ADJETIVO³⁰

O professor divide a turma em grupos e entrega um conto para os alunos. Cada grupo deverá procurar dentro do conto que recebeu palavras que dão nomes a seres e circular: coisas, objetos, pessoas, lugares e completar com palavras que caracterizam esses seres. Depois, um representante de cada grupo apresenta as palavras que foram listadas e o professor as escreve no quadro. Realizada essa pesquisa, o professor deverá analisar com os grupos se todas as palavras podem dar nomes a coisas, objetos e pessoas. Agrupá-las de acordo com a sua categoria, ou seja, animais de um lado, pessoas do outro e assim por diante. Junto com a turma, o docente classifica os grupos de nomes próprios e comuns e registra no caderno as descobertas feitas pelas crianças. Organizar as palavras identificadas conforme as histórias analisadas e, em seguida, comparar as diferenças lexicais.

1) Complete o texto abaixo com adjetivos que não se repitam:

UM CONTO SURPRESA

Era uma vez um príncipe (**bondoso**), que vivia em um reino (**distante**). Ele tinha tanto medo de tudo, que todos o achavam muito (**medroso**). Apesar disso, todas as donzelas queriam se casar com ele, porque diziam que ele era (**belíssimo**).

O rei e a rainha decidiram que seu filho não podia continuar daquele jeito e o mandaram em uma missão (**perigosa**): tinha que resgatar uma princesa de um dragão (**feroz**).

(**Assustado**) como era, o príncipe até foi em busca da tal princesa, mas bolou um plano (**elaborado**) para nunca mais voltar, já que tinha certeza de que não conseguiria cumprir o que seus pais queriam que fizesse.

Depois de viajar durante dias, não conseguia encontrar outro reino. Não havia uma única construção pelos lugares pelos quais ele passou. Achou até que teria que voltar para seu (**belo**) reino, pois já estava ficando com medo de encontrar algum monstro ou algo parecido.

Para sua surpresa, bem quando estava tendo este pensamento (**triste**), ouviu um som (**altíssimo**). Parecia um urro de animal. Antes que pudesse começar a fugir, um dragão (**gigante**) apareceu em sua frente, cuspidando fogo por todos os lados. O

³⁰ A sugestão dessa aula partiu de uma atividade contida no Portal do Professor. Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21383>

príncipe ficou **(abismado)**. Seu pavor era tamanho, que ficou paralisado frente à fera **(monstruosa)**.

Em questão de segundos, um cavaleiro **(valente)**, sobre um cavalo **(branco)** apareceu, com uma armadura toda **(brilhante)** e uma lança **(afiada)**.

Uma batalha **(terrível)** teve início entre o dragão e o cavaleiro.

O príncipe ficou **(impressionado)** com o que via. A destreza do cavaleiro era tanta, que não demorou a derrotar o **(imenso)** dragão.

Queria muito conhecer o rosto do cavaleiro **(corajoso)** e qual não foi seu espanto, quando viu a mais **(bonita)** jovem princesa de sua vida debaixo daquele elmo.

A princesa, muito **(feliz)** lhe contou que nenhum homem queria se casar com ela, por ser tão **(forte)** e seus pais tinham lhe enviado ao mundo para encontrar um homem **(sábio)** que pudesse salvá-la de algum perigo e não tivesse medo dela.

Após dar uma **(grande)** gargalhada, o príncipe lhe contou sobre sua missão, certo de que havia encontrado o amor de sua vida.

Juntos, foram aos dois reinos e contaram sobre a aventura **(maravilhosa)** que viveram e sobre a intenção de se casarem.

Após muitos festejos, eles se casaram e foram felizes para sempre, reinando **(felizes)** nos dois reinos vizinhos.

(Janaína Spolidorio)

Fonte: www.acessaber.com.br Acesso em 17 de maio de 2016.

ATIVIDADES SOBRE O TEXTO LIDO

- 1) Com base no texto lido, responda;
 - a) Quem são os principais personagens da estória? **Resposta Sugerida:** Os principais personagens da estória são o príncipe e a princesa vestida de cavaleiro.
 - b) Quais as características do príncipe que o texto apresenta? **Resposta Sugerida:** As características do príncipe apresentadas pelo texto são: bondoso, medroso e muito belo.

Obs.: As características podem variar de acordo com os adjetivos sugeridos pelos alunos.

- c) E a princesa, como você a descreveria de acordo com o texto?

Resposta Sugerida: A princesa era valente, usava uma armadura brilhante e uma lança afiada. Era também bonita, forte e muito corajosa.

- d) Onde vivia o príncipe? **Resposta Sugerida:** O príncipe vivia em um reino distante.

- e) O que o fez sair de seu reino? **Resposta Sugerida:** O medo do príncipe obrigou seus pais a o enviarem a uma missão perigosa. Esse foi o motivo que o fez sair de seu reino.

- f) Em qual momento da estória notamos uma grande tensão? **Resposta Sugerida:** Notamos uma grande tensão quando o príncipe ouve um som altíssimo, parecendo um urro de um animal e nota em sua frente um dragão gigante.

- g) Como essa tensão se resolve? **Resposta Sugerida:** A tensão se resolve com o aparecimento de um cavaleiro (princesa) que derrota o dragão.


AULAS 18 e 19: AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

Essa etapa é destinada à devolução do texto do aluno para revisão e reescrita.

Para que essa etapa de fato ocorra da melhor maneira, orientamos que o professor faça as devidas correções no texto do aluno. Por meio dessa estratégia, o aluno tem condições de interagir com o texto e com o professor para aprimorar a produção. *Obs.: Trabalhar pontuação e acentuação dentro do texto produzido pelo aluno. Inserir, por meio da mediação da professora, os conceitos necessários para a correta utilização dos sinais.*

AULA 20: BRINCANDO COM AS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS

Após levantamento das principais dificuldades ortográficas dos alunos, realizar um bingo com as palavras que eles mais erram. Oferecer a cartela com lacunas a serem preenchidas de acordo com os pedacinhos que forem sendo sorteados. O aluno que completar todos os espaços corretamente será o vencedor.

BINGO			
	ÁLB __	ESPIN __ DA	CAMI __
PRÍN _I PE	__ MEM	CAL __ A	__ TISTA
PE __ ENO	CONTAD __	T __ PO	NA __ ADO __
__ PI __ OS	PESS __	PAP __	__ VEJA
PROFI __ ÃO	LAMPI __	T __ NO	CABE __
__ IBOIA	A __ DEDOR	ES __ LA	RA __
__ PRE __ ÁRIO	S __ RA	FOCI __	NEGÓ __
BÊBA __	DE __ TO		

Sortear:

GAR	C	EM	AS	NH	CER	AA	DO	IN
QU	SS	UM	HO	ER	ES	EM	ÕES	Ç
J	S	OR	IZ	CEN	AR	EL	AO	CIO
TER	RR	NHO	SER	ÇA	R			

AULAS 21 e 22: Apresentar todos os personagens criados pela turma. Cada aluno deverá selecionar os personagens que farão parte de uma nova aventura que será produzida individualmente.

AULA 23: REVISÃO COLETIVA DO TEXTO

Escolher um dos textos produzidos pelos alunos, (com o devido consentimento deste) para que a turma faça as devidas correções. O ideal seria que o aluno não fosse identificado para não causar constrangimento a ele. Apresentar o texto em data show e estimular os alunos a sugerirem melhorias à produção. Depois de realizadas as correções dos textos pelos alunos, com intermédio do computador, organizar um livro de contos da turma para exposição na Feira Científica de Príncipes e Princesas.

Obs.: Todos os textos serão devolvidos para revisão e reescritos, depois de avaliados pelo professor.

AULAS 24 e 25: Visita à UFT

Levar os alunos para conhecerem a UFT e as principais pesquisas desenvolvidas pelos alunos.

AULAS 26 e 27: Elaborar um roteiro de entrevista com os alunos para que alunos de outras salas sejam entrevistados sobre seus principais heróis. Realizar levantamento dos principais personagens citados pela criançada.

Roteiro de Entrevista

Olá, bom dia! Nós somos alunos do 5º ano C e estamos realizando uma pesquisa sobre os principais heróis que fazem parte do dia-a-dia das crianças. Podemos entrevistar você?

- 1) Qual é o seu nome? E sua idade?
- 2) Você gosta de ler? () sim () não
- 3) Seus pais leem para você? () sim () não
- 4) Que tipos de leitura você mais gosta?
 - () Revistas de histórias em quadrinhos
 - () Contos de fada ou princesas
 - () Histórias de terror

() Histórias de lutas, monstros ou guerras.

() Outro tipo: _____

5) Quais é o seu personagens favorito? Por quê?

6) Onde você conheceu esse personagem?

Obs.: Consolidar com os alunos as informações obtidas através da entrevista.

AULA 28 e 29: De posse de laptops, os alunos serão subdivididos em grupos e pesquisarão sobre os personagens das histórias mais citadas pelos alunos entrevistados.

CONTO/ FÁBULA/ HQ: _____		
PERSONAGENS	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS

AULA 30: Após realização das pesquisas, os alunos apresentarão o trabalho realizado.

AULA 31: MODELAGEM (CONTEXTO) – PÔSTER CIENTÍFICO

Figura 14: Texto 1



REAPROVEITAMENTO DO PEDÚNCULO DO CAJU NA MERENDA ESCOLAR.



SILVA.Fernanda Nayra¹; COSTA.Maria Janiele¹; VASCONCELOS.Juveni Cassimiro².
¹ E.E.E.I.F. JOÃO LUÍS

INTRODUÇÃO

Os produtos naturais como o caju promove o uso do pedúnculo da fruta como alimentos doces e salgados para evitar problemas e desperdícios na comunidade como um todo.

PROBLEMA


Desperdícios da fibra presente em nossa região, gerando uma falta de conhecimento e a valorização e riqueza do produto natural.

OBJETIVOS

- Criar um novo hábito de consumo do pedúnculo do caju .Contribuindo para a segurança alimentar e a melhoria do nível nutricional na merenda escolar.
- Incentivar o reaproveitamento do pedúnculo através da produção de alimentos doces e salgados:ex sopa, paçoca,rapadura, suco,doce e bifés.
- Ensinar a importância do aproveitamento integral do caju e a riqueza de seus nutrientes.

METODOLOGIA

Os procedimentos da metodologia proposta garante disponibilizar sua forma de utilização do produto, como novo cardápio na merenda escolar ,não causando danos a alimentação e sim garantindo o valor nutritivo da fruta.





Apoio:



REFERENCIAL TEÓRICO

BENEFÍCIOS PARA A SAÚDE (CASTANHA E POLPA)
Fortalece o sistema imunológico e combate o estresse.
Previne doenças crônica-degenerativas; como problemas cardiovasculares,câncer e diabetes.
Resultando em aumento de vida da população.
Tem efeito diurético e depurativo,ou seja ,purifica o corpo humano de tóxicas e resíduos.
Ele é rico em vitamina C, uma excelente fonte de energia e ideal para evitar gripes e resfriados.
As fibras do caju ajudam a evitar doenças no aparelho digestivo e a eliminar os radicais livres tão danosos para o organismo.
Prevenção de doenças como anemia e cegueira noturna.
Prevenção de problemas intestinais, cardíacos,disfunções gástricas e perda de memória.

Fonte: Autores

RESULTADOS

Realizamos uma culminância do projeto a partir do reaproveitamento do caju envolvendo a parceria escola e comunidade que é uma fonte de riqueza e estava sendo desperdiçado em nossa região e tentamos conscientizar as pessoas e trazer o uso dessa produção em situações cotidianas da instituição escolar, seja como alimento nutritivo ou podendo substituir outros produtos não alimentícios.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto tem por finalidade apresentar seus valores e suas vitaminas obtidas, suas características necessárias para o meio social e cultural, a fim de aproveitar todas as fibras de um produto rico em vitaminas, que muitas pessoas acabam desperdiçando seus valores em grande quantidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(OLSON,2003;AGUIAR et al, 2000;MENEZES;ALVES,1995) (MOURA et al.2001) (PAIVA;GARRUTI; NETO,2000) (BROIZINI et al,2007;SANTOS-BUELGA;SCALBERT,2000) (FREITAS, MARIA DE FÁTIMA: pesquisa sobre processos de construção de alimentos a base do pedúnculo do caju)

<http://febeciet.blogspot.com.br/>

Levar o texto acima impresso, em formato de pôster. Perguntar aos alunos:

- Você já viu textos desse tipo em algum lugar? **Resposta Pessoal: Espera-se que o aluno indique a ida à UFT e a visualização de textos desse gênero, além de outras possibilidades, dependendo do conhecimento de mundo que ele traz consigo.**
- Onde podemos encontrar textos desse gênero (banner)?
Resposta sugerida: Em diversos locais onde haja eventos como: apresentação de pesquisas, seminários, palestras, exposição de produtos ou eventos.
- Por que você acha que esses textos foram escritos nesse formato?
Resposta sugerida: Esses textos foram escrito em formato de pôster para facilitar a visualização e a divulgação de informações.
- Quais as seções que compõem o texto?
Resposta Sugerida: O texto acima está distribuído em algumas seções, a saber: introdução, problemas, objetivos, metodologia, referencial teórico, resultados, considerações finais e referências bibliográficas.
- Além do texto, que outras informações estão presentes no banner?
Resposta Sugerida: Além da parte textual, o pôster apresenta a parte gráfica, que serve para auxiliar na compreensão das informações e o slogan dos principais envolvidos.

AULA 32: MODELAGEM (TEXTO) – PÔSTER CIENTÍFICO – TEXTO 1

- 5) Qual foi o problema que gerou a pesquisa acima? **Resposta sugerida: O desperdício da fibra presente em nossa região, nesse caso, o pedúnculo, ou seja, o caju.**
- 6) Com o auxílio de um dicionário, pesquise os verbetes abaixo e responda a questão abaixo:
 - a) Metodologia:
Resposta Sugerida: Me. to.do.lo.gi.a sf. Conjunto de métodos, regras e postulados utilizados em determinada disciplina, e sua aplicação. § me.to.do.ló.gi.co. adj
 - b) Método:
Resposta Sugerida: Mé.to.do sm. 1. Procedimento organizado que conduz a um certo resultado. 2. Processo ou técnica de ensino. 3. Modo de agir, de proceder. 4. Regularidade e coerência na ação. 5. Tratado elementar.

- Notamos na seção *Metodologia* que o texto não oferece como nos diz o verbete acima, os métodos utilizados na pesquisa. Como poderíamos organizar essa seção de modo que o leitor pudesse compreender o que foi feito?

Resposta Sugerida: O texto deveria indicar que os alunos realizaram pesquisa sobre o objeto de estudo, prepararam os alimentos e apresentaram para o restante dos colegas e comunidade as descobertas realizadas.

7) Quais os resultados que a turma de alunos alcançou com essa pesquisa?

Resposta Sugerida: A partir dessa pesquisa, os alunos puderam envolver a comunidade em um projeto que teve sua culminância com a conscientização através da demonstração de como utilizar esse alimento de diferentes formas para que este não seja desperdiçado.

8) Observe os trechos abaixo em negrito e responda:

c) “O projeto tem por finalidade apresentar **seus** valores e **suas** vitaminas obtidas, **suas** características necessárias para o meio social e cultural, afim de aproveitar todas as fibras de **um produto rico em vitaminas**, que muitas pessoas acabam desperdiçando **seus valores** em grande quantidade”. (Retirado da seção “*Considerações Finais*”).

- As palavras em negrito se referem a quem? **Resposta Sugerida:** As palavras em negrito fazem referência ao pedúnculo.
- Como poderíamos reescrever esse trecho de modo que ficasse mais claro para o leitor essa informação?

Resposta Sugerida: O projeto tem por finalidade apresentar os valores e as vitaminas contidas no caju (pedúnculo), as características que esse alimento possui e que são necessárias para o meio social e cultural, a fim de aproveitar todas as fibras de um produto rico em vitaminas, que muitas pessoas acabam desperdiçando em grande quantidade”.

d) “Realizamos uma culminância do projeto a partir do reaproveitamento do caju envolvendo a parceria escola e comunidade que é uma fonte de riqueza e **estava sendo desperdiçado em nossa região...**”

- Quem estava sendo desperdiçado: a parceria escola e comunidade ou o caju? **Resposta Sugerida:** O Caju estava sendo desperdiçado.
- Reorganize essa oração de modo que essa informação fique mais clara para o leitor.

Resposta Sugerida: “Realizamos uma culminância do projeto, envolvendo a parceria escola e comunidade, e demonstramos a importância do reaproveitamento do caju, que é uma fonte de riqueza e estava sendo desperdiçado em nossa região...”

AULA 33: MODELAGEM (TEXTO) – PÔSTER CIENTÍFICO – TEXTO 2

Figura 15: Texto 2



ABC na Educação Científica
– Mão na Massa

PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE: POSSIBILIDADES DE TRABALHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AGUIAR, Eneida Karla dos Santos;
BRITTO, Danielle dos Reis
Creche Fiocruz / Direh / Fiocruz



Laboratório de Biologia
das Interações/IOC

Este trabalho foi motivado, a partir do momento que vivemos na cidade do Rio de Janeiro, um racionamento de água, possibilitando a aprendizagem e a reflexão das crianças das questões sócio ambientais, buscando através das brincadeiras e da arte dinamizar este conhecimento.




Dando seqüência a esta atividade algumas indagações surgiram na turma do Jardim (crianças de quatro a cinco anos) de uma creche institucional: “Como se lava a água?”; “Por que o rio ficou tão sujo?”; “Quem sujou o rio?”. Com essas e outras questões levantadas pelo grupo desenvolvemos o projeto “Poluição, essa não”, cujo objetivo principal foi construir uma visão crítica, junto às crianças, de que é possível contribuir para um mundo melhor, sabendo respeitar a natureza de forma global.




Através de pesquisas e observações, investigamos alguns conceitos fundamentais com o grupo a respeito da preservação do meio ambiente, o consumo desenfreado, a necessidade do reaproveitamento dos materiais e a percepção de que todos nós somos parte integrante deste planeta, possibilitando um ambiente propício ao debate de idéias e ao desenvolvimento da capacidade de argumentação e da metodologia investigativa, com base em atividades experimentais e a exploração do meio ambiente.










Modelagem (Texto)

1) O texto 2 não possui suas seções definidas, como ocorreu no texto 1. Identifique nos fragmentos abaixo se correspondem à:

- (1) Introdução
- (2) Justificativa
- (3) Metodologia
- (4) Resultados da pesquisa
- (5) Conclusão

a) Este trabalho foi motivado, a partir do momento que vivemos na cidade do Rio de Janeiro, um racionamento de água, possibilitando a aprendizagem e a reflexão das crianças das questões socioambientais buscando através das brincadeiras e da arte dinamizar este conhecimento.

Resposta Sugerida: Introdução.

b) Dando sequência a esta atividade, algumas indagações surgiram na turma do Jardim (crianças de quatro a cinco anos) de uma creche institucional: “Como se lava a água?”; “Por que o rio ficou tão sujo?”; “Quem sujou o rio?”. Com essas e outras questões levantadas pelo grupo desenvolvemos o projeto “Poluição, essa não”, cujo objetivo principal foi construir uma visão crítica, junto às crianças, de que é possível contribuir para um mundo melhor, sabendo respeitar a natureza de forma global.

Resposta Sugerida: Justificativa

c) Através de pesquisas e observações, investigamos alguns conceitos fundamentais com o grupo a respeito da preservação do meio ambiente, o consumo desenfreado, a necessidade do reaproveitamento dos materiais e a percepção de que todos nós somos parte integrante deste planeta, (...).

Resposta Sugerida: Metodologia

d) (...) possibilitando um ambiente propício ao debate de ideias e ao desenvolvimento da capacidade de argumentação e da metodologia investigativa, com base em atividades experimentais e a exploração do meio ambiente.

Resposta Sugerida: Resultado.

2) Que palavras contidas no texto 2 representam que as ações já ocorreram em um determinado tempo no passado?

Resposta Sugerida: Texto 1: ocorreu, foi realizada, procedeu, foi realizado, observou-se e conseguimos. Texto 2: foi motivado, vivemos, surgiram, desenvolvemos, foi construir e investigamos.

3) No segundo texto, aparecem algumas expressões entre aspas, como: “Como se lava a água?”, “Por que o rio ficou tão sujo?” “Quem sujou o rio?”. A respeito do uso das aspas, por que você acredita ter sido necessária sua utilização?

Resposta Sugerida: O uso das aspas ocorre para indicar a fala das crianças. Essa utilização é necessária para que o discurso das crianças seja individualizado, ou seja, não seja confundido com o discurso do pesquisador que relata a pesquisa.

AULA 34 - CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE TEXTO (Pôster)

Após realização das atividades de pesquisa, organizar com a turma uma produção conjunta de um pôster. O conteúdo do pôster será criado a partir da experiência abaixo, que será realizada em sala juntamente com os alunos. Após a realização da pesquisa, em conjunto produziremos um pôster.

Sopro Mágico



Você vai precisar de:

- 1 garrafa pet pequena vazia
- 1 bexiga
- 1 recipiente de vidro

Como fazer a experiência:

Encaixe a bexiga na boca da garrafa e peça a um adulto que esquite água no recipiente de vidro. Coloque a garrafa no recipiente e veja que a bexiga vai ficar cheia.

O que acontece?

O ar dentro da garrafa esquenta por causa da água quente e se expande, ocupando o balão.

fonte: <http://professoravaleriaeduc.blogspot.com.br/2012/09/experiencias-de-ciencias-para-criancas.html>

AULA 35 e 36: CONSTRUÇÃO DO TEXTO DE FORMA INDEPENDENTE

Nessa etapa, os alunos produzirão um pôster seguindo a mesma sistemática adotada na Construção Coletiva, porém o conteúdo do pôster será a descrição das atividades de pesquisa a que foram submetidos durante as aulas. Ou seja, eles deverão relatar as pesquisas que fizeram sobre os contos infantis, apresentando os objetivos da atividade, a justificativa, metodologia da pesquisa a que foram submetidos pelos professores. E os resultados alcançados pela pesquisa, afinal, ninguém melhor que os próprios envolvidos para indicar os ganhos obtidos.

AULAS 37 e 38: AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

Após a correção, devolver os textos aos alunos e solicitar a reescrita dos mesmos.

AULA 39 e 40: FEIRA DE CIENTISTAS MIRINS

APÊNDICE 2

Gênero: Autobiografia³¹

Eu, XXXXXXXXXXXX, nascido na fazenda Santana Município de Conceição do Araguaia Pará aos: 21/08/1958, Filho de: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX e XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, nasci e vive parte da minha infância, na zona rural com meus pais que eram lavradores, mudamos prá cidade porque precisávamos estudar, eu e minha irmã, tinha um caçula mais ainda era bebê. Em menos de um ano meu pai adoeceu e veio a óbito, minha mãe ficou com dificuldade financeira e sem instrução para o trabalho na cidade, se viu em situação difícil, eu e minha irmã, que tínhamos começado a estudar tivemos que abandonar a escola. Minha mãe sem alternativas, buscou então um companheiro para que lhe ajudasse criar os filhos. Como na maioria das vezes os conflitos causam separações, eu deixei de morar com eles. Consegui serviço em uma cerâmica que produzia telhas e tijolos, passei a morar no barracão, a alimentação era fornecida pelo dono da cerâmica. Que era descontada do que eu recebia do meu trabalho, o que sobrava mal dava para comprar alguns doces ou sorvete, recebia doações de roupas, calçados e remédio, do trabalho filantrópico da igreja católica. Comecei na função de rissador de tijolos, pois tinha apenas oito anos, com meu bom desempenho passei a desenvolver outras funções na cerâmica. Durante o tempo que trabalhei não estudei, prá minha sorte quando completei 14 anos, construíram uma grande escola a poucos quilômetros de onde eu morava. Era a Fundação Bradesco: Escola xxxxxxxxxxxxxxxxxxx. Abriam as matriculas e eu lá estava com meu registro nas mãos e com muita fé que iria estudar sem ninguém para responsabilizar por mim, ficou difícil. A diretora se comoveu ao me ver chorando e responsabilizou por mim e me matriculou. Ali estudei: 1º e 2º série trabalhando e estudando. Com o fechamento da cerâmica fui para a cidade de Nazaré morar com meu tio XXXXXXXX, onde conclui, 3º e 4º séres em um só ano. Fui convidado por minha tia XXXXXXXX que morava em Wanderlândia-TO para ser vendedor ambulante: vendia bolos nas paradas de onibus, nas ruas, vendia também, pupunha e sabão caseiro. Cansei daquela atividade e fui para o Pará, na fazenda Acapú, antes Conceição do Araguaia, hoje município de redenção do Pará. Trabalhei numa olaria pois era o que sabia fazer. Sai de lá comprei meu primeiro violão, acompanhei um circo de variedades, onde nele trabalhei cantando por mais ou menos um ano. Voltei a trabalhar em olaria desta vez em Rio Maria no Pará. Numa tarde chegou o secretário de educação de Conceição do Araguaia na época, XXXXXXXXXXXX, dizendo que tinha ordens do prefeito XXXXXXXXXXXX, para nos conduzir até a sede do município, pois tinha algo á nos oferecer. Eu e meu irmão por consideração XXXXXXXXXXXX cantor compositor ainda hoje residente em Conceição do Araguaia Pará, radialista e diretor da emissora de rádio local. O convite era para participar de uma competição musical do projeto cultural inter-estadual, cidade contra cidade “meu colegio é o maior” o projeto de autoria de XXXXXXXXXXXX na época proprietário das óticas Araguaina e o radialista XXXXXXXXXXXX. Contou com a participação de cidades como: Imperatriz-MA, Açailândia-MA, Araguaina-TO, Redenção do Pará Conceição do Araguaia-PA, Miracema-TO, Araguacema-TO, Paraiso-TO, Guarai-TO, Colinas-TO, Porangatú-GO e Gurupi-GO. A cidade Conceição do Araguaia foi a campeã. E na modalidade musical eu e o meu irmão fomos vencedores em todas as paticipações. Em forma de compensação me locaram como inspetor de alunos em um colegio do estado e escriturário na prefeitura. Nesse período eu concorria á todos festivais de musicas na região, três anos depois, mudei-me para Araguaina, formei a dupla, os irmãos nacionais Tonip Tonal em menos de uma semana estavamos cantando no programa do Compadre Pimenta e Marcos Antonio, “fedega” daí passei a trabalhar definitivamente com música. Seis meses depois gravei meu primeiro disco em 1980, com o titulo: Boidero expresso no qual eu, fiz parte da dupla sertaneja: os irmãos nacionais, tonip e tonal. O trabalho teve boa aceitação

³¹ Mantivemos a escrita do texto conforme realizada pelo professor-colaborador. A única alteração realizada foi a mudança do texto que estava todo em caixa alta e a preferência por não utilizarmos demarcação de parágrafos, alterações realizadas para facilitar a compreensão do leitor.

chegando a ser reconhecido a nível nacional na década de 80 a dupla teve duração de quatro anos e se desfez. Meu segundo álbum veio em 1986 com o título: vida minha; sertanejo romântico. O terceiro disco: três amores, 1992 tendo como destaque as músicas: baby me leva e três amores, sendo que baby me leva fóra executada nos principais programas de rádio, nas regiões: centro oeste e norte e em algumas cidades do nordeste. Em 1997, foi meu quinto trabalho sertanejo romântico com o título princesa do farol, em parceria com a cantora Madalena. O trabalho estava em processo de divulgação quando sofremos um acidente automobilístico impossibilitando a continuidade do trabalho devido as sequelas causadas pelo acidente. Em vista as circunstâncias fui morar na zona rural de Palmeiras do Tocantins precisamente na vila destilária do p.a São Paulo. Em 2004 naquele município trabalhei como locutor na campanha para prefeito de: Zé Ademar onde ele venceu a concorrência e no período de 2005 á 2008, participei da administração pública de Palmeiras do Tocantins, como secretário de comunicação. Durante grande parte da minha vida fiquei distante dos estudos, retornando através dos programas de alfabetização, onde atuava como Alfabetizador morando na zona rural Destilária Palmeiras- TO, com apenas a quarta série do fundamental senti a necessidade e busquei a oportunidade, voltei a estudar. Terminei o fundamental e ensino médio, através de supletivo, como alfabetizador tomei gosto pela profissão de professor, fiz então o técnico em magistério pelo instituto Fortaleza de Imperatriz –MA, com extensão em Estreito- MA onde cursei. Fiz graduação em pedagogia pela Instituição Unitins, de: 2007/2010. Pós-graduei em gestão supervisão e orientação escolar pela instituição eseeas, Araguaina. Retornei aos programas de alfabetização em, 2010/2012 sendo coordenador de turmas na região do povoado Déstilaria. No ano de, 2012 assumi o concurso da cidade de: Darcinópolis-to, no cargo de professor, onde trabalhei por mais três anos nas séries iniciais na localidade PA. Amigos da terra zona rural. Nesse mesmo período trabalhei como locutor e diretor na rádio Ribeira FM de Darcinópolis, de onde me afastei para assumir o concurso municipal de Araguaina no qual sou efetivo. Com locação na Escola XXXXXXXXXXXXX, atuando como professor regente no quinto ano: c. Turno matutino e no período vespertino, estou na secretária de educação cultural esporte e lazer do município de araguaina –TO. XXXXXXXXXXXXXXX, aos: 31/ de maio/2016.

ANEXO 1

Universidade Federal Do Tocantins
Mestrado Profissional em Letras
Programa de Pós- Graduação em Letras
Campus Universitário de Araguaína

ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

De: Aylizara Pinheiro dos Reis

Para: Sr. Wellton Jonh Pereira Santos Almeida

Assunto: Realização de Pesquisa na Escola

Senhor Diretor,

Eu, Aylizara Pinheiro dos Reis, professora responsável pela investigação científica de mestrado profissional intitulada “**Letramento Científico como Prática Inovadora numa Escola Pública Araguaíense**”, solicito a Vossa Senhoria ANUÊNCIA para executar a geração de dados para minha pesquisa junto a esta instituição, sob sua gestão.

Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,

Aylizara Pinheiro dos Reis
(Professora)

Termo de Anuência

Considerando que esta instituição possui condições de atender a solicitação do(a) pesquisador(a), minha manifestação é pelo DEFERIMENTO.

_____, ____ de _____ de 2016.

(Assinatura/carimbo)

ANEXO 2



Universidade Federal Do Tocantins
Mestrado Profissional em Letras
Programa de Pós- Graduação em Letras
Campus Universitário de Araguaína

DECLARAÇÃO SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA

Eu , **Aylizara Pinheiro dos Reis**, responsável pela investigação científica intitulada **“Letramento Científico como Prática Inovadora numa Escola Pública Araguainense**, declaro que os resultados produzidos na pesquisa serão divulgados em diferentes meios, digitais, orais ou impressos, sempre com fins da produção do conhecimento científico e do aprimoramento das práticas pedagógicas na educação básica.

A identidade dos participantes e colaboradores não será revelada nas produções científicas elaboradas a partir da investigação focalizada. Vale ressaltar que o(s) participante(s) da pesquisa tomará(ão) conhecimento dos resultados antes da finalização das atividades do mestrado profissional

Por ser verdade, firmo a presente.

Araguaína, 11 de abril de 2016.

Aylizara Pinheiro dos Reis / Pesquisadora
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras:
Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)
Universidade Federal do Tocantins

ANEXO 3



Universidade Federal Do Tocantins
Mestrado Profissional em Letras
Programa de Pós- Graduação em Letras
Campus Universitário de Araguaína

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Aylizara Pinheiro dos Reis (ProfLetras/UFT), aluna do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), convido o(a) Sr(a)

para participar da investigação científica intitulada “Letramento Científico como Prática Inovadora da numa Escola Pública Araguaíense”. O objetivo deste estudo é contribuir com a inovação da prática docente por meio de aulas voltadas para o letramento científico do aluno. Para isso, serão consideradas as ações docentes ou práticas pedagógicas, a metodologia das aulas, os textos dos alunos e os documentos norteadores da prática docente enviados pela Secretaria Municipal de Educação a respeito da produção textual e reescrita. Informo que o(a) Sr(a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade de retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O(a) Sr(a) tem o direito de ser mantido informado sobre os resultados parciais da pesquisa e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Não haverá benefícios diretos à sua participação, mas em termos social e ao ensino de Língua Materna, além do benefício óbvio concedido ao(s) pesquisador(es). A pesquisa não apresenta nenhum risco à sua saúde, mas todo o material recolhido como textos dos alunos, registros fotográficos, notas de campo e textos das transcrições dos vídeos/filmagens das aulas receberão análise e poderão ser expostos em textos e a avaliação de pesquisadores ou professores em universidades ou escolas, o que poderá gerar eventuais desconfortos aos participantes do estudo.

Mas, para amenizar eventuais desconfortos, a privacidade do participante será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Além disso, quando se tratar da análise de dados da pesquisa, será empregada uma linguagem em um nível capaz de minimizar efeitos que possam gerar desconforto aos participantes. Evitaremos utilizar registros fotográficos, mas as imagens dos participantes que aparecerem nos registros fotográficos utilizados no trabalho serão desfiguradas, a fim de evitar sua identificação. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

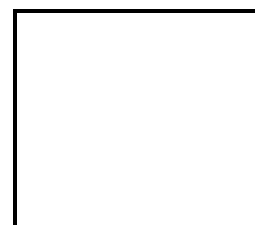
Serão feitos registros fotográficos, notas de campo, vídeos/filmagens das aulas e coleta de textos dos cadernos dos alunos. O(a) Senhor(a) pode ter acesso às cópias das fotos, notas de campo, vídeos/filmagens das aulas, bem como ao trabalho concluído. Para informação diretamente com o pesquisador, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato através do telefone (63) 3411-5624/3411-5604 e pelo celular 9254-5108.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____,
representante legal de _____,
fui informado sobre procedimentos da pesquisa e porque é importante a colaboração de meu/minha filho(a). Por isso, eu concordo que ele(a) participe da pesquisa, sabendo que não vai ganhar nada e que ele(a) pode sair quando quiser. Receberei uma cópia deste documento.

Data ____/____/____.

Colaborador



Impressão dactiloscópica, quando necessário.

Elizabeth Pereira dos Reis
Assinatura do pesquisador