

# 2

## Capítulo

# Planejamento de atividades de práticas de linguagem articuladas em aulas de Língua Portuguesa

Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia  
Wagner Rodrigues Silva

### Introdução

Esta pesquisa foi motivada pela trajetória profissional da primeira autora deste capítulo, professora de Língua Portuguesa e Literatura em escolas públicas municipais e estaduais na cidade de Marabá, Estado do Pará<sup>1</sup>. Atuando como professora há mais de dez anos, algumas questões referentes ao ensino de língua materna e suas práticas na sala de aula começaram a despertar a atenção, interesse e questionamento da profissional. Isso se intensificou nos cinco anos que antecederam a realização da investigação compartilhada neste capítulo. Vieram assim mais inquietações e inconformismos com algumas situações do cotidiano escolar.

Sob a orientação do segundo autor deste texto, a professora desenvolveu uma intervenção pedagógica a partir de uma abordagem metodológica sobre gêneros textuais, diferente das experiências até então por ela vivenciadas. O trabalho desenvolvido também é uma forma de possibilitar, aos professores em geral e aos alunos, acesso ao empoderamento tão vislumbrado na sociedade contemporânea.

Consideramos importante não só refletir teoricamente sobre tais

<sup>1</sup> Este estudo contribui para as investigações desenvolvidas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (CNPq/UFL). A primeira autora e o segundo autor deste capítulo agradecem, respectivamente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de produtividade em pesquisa (CNPq n° 305094/2016-5). As referidas bolsas contribuíram para a produção da pesquisa compartilhada e para a elaboração deste capítulo.

questões de ensino-aprendizagem, mas vivenciá-las de maneira prática. Assim, para tentar responder às inquietações da professora, optamos por elaborar e aplicar atividades a partir de uma Unidade Didática (UD), orientada por um Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG), numa turma de 6º. Ano de uma escola pública municipal de Marabá, Estado do Pará (cf. GARCIA, 2015; BEZERRA, 2015; SILVA, 2015).

Caracterizamos esta investigação como uma pesquisa-ação. Foram investigadas como atividades de letramento mediadas por gêneros textuais podem ser desenvolvidas numa turma considerada defasada por terem dificuldades de leitura e de escrita. Investigamos como essas atividades poderiam ajudar no desenvolvimento das práticas de leitura, produção e de análise linguística de alunos considerados com dificuldades de aprendizagem.

No processo de planejamento da intervenção, elaboramos uma UD a partir do CCMG (CALLAGHAN, KNAPP e NOBLE, 1993; SILVA, 2015). As atividades didáticas foram aplicadas por duas professoras-pesquisadoras, alunas do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na sala de aula do 6º. Ano do Ensino Fundamental, integrada pelos alunos mencionados previamente (cf. BEZERRA, 2015; GARCIA, 2015). Com essas atividades, observamos o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas propostas. Experimentamos e avaliamos a metodologia do CCMG em cada etapa, respondendo assim a pergunta principal da pesquisa-ação: como as atividades de leitura e de análise linguística, mediadas pelo CCMG, podem provocar mudanças no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa?

A UD é entendida aqui como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (cf. SILVA, 2015). Articula-se à noção de projeto de letramento, quando as práticas sociais desencadeiam ações de leitura e de escrita. Nesse tipo de projeto, assumem-se formas de aprender entendidas não como conteúdos a serem transmitidos, mas como conhecimentos (re)construídos, (re)contextualizados, respondendo, assim, as demandas vinculadas a práticas sociais de uso da escrita propostas na UD.

Dessa forma, caracterizamos este trabalho como uma pesquisa-ação, pois não se trata apenas de levantamento de dados ou de relatórios investigativos a serem arquivados. Conforme Thiollent (2002, p. 14), “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” A pesquisa-ação acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimimento de uma necessidade. Pesquisadores e pesquisados podem

interagir em função de um resultado esperado, tal pesquisa é realizada, portanto, através de ações que possibilitem a resolução de um problema coletivo (cf. SILVA, 2019a).

Esta pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso, pois investiga e explora exaustivamente a UD aplicada no local selecionado para intervenção pedagógica, a saber: uma turma do 6º. Ano do Ensino Fundamental, integrada por alunos considerados com defasagem no aprendizado.

Em virtude do exposto, é necessário pensar em uma educação que seja alicerçada em práticas de letramento, “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2012, p.16). Nos termos de Silva (2019b, p. 228), letramento compreende “práticas de leitura e de escrita para transitar por diferentes domínios sociais”. A importância da leitura e da escrita serem trabalhadas como ferramenta para a agência social significa na vida do aluno, dentro e fora da sala de aula, garantia de emancipação e autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania. É necessário buscar métodos ou estratégias didáticas que promovam tais práticas e que possibilitem o ensino da língua materna de forma contextualizada, articulada, significativa, possibilitando que o sujeito faça uso social da língua nas mais variadas situações do cotidiano.

Para subsidiar a investigação proposta no plano de trabalho, revisamos alguns estudos aplicados a respeito dos gêneros textuais e unidade didática (MARCUSCHI, 2008; SILVA, 2009a; 2009b; 2012a; 2015). Além dessas referências, também nos utilizamos dos trabalhos de Silva (2012b) e Soares (2012), ao focalizarmos os estudos do letramento. Para melhor entender a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), utilizamos os estudos de Silva (2011; 2014); Gouveia (2009); Silva e Espíndola (2013). Para contribuição com os estudos do CCMG, recorreremos a Callaghan, Knapp e Noble (1993), e Silva (2015), dentre outros.

Nesta pesquisa, cabe ressaltar que a noção teórica de letramento aparece junto à noção de gênero, contribuindo para a leitura e a análise linguística, visto que não basta a apresentação de exemplos de textos, nos moldes que queremos como garantia da eficiência da produção do gênero proposto. Os modelos são muito importantes, mas é mais importante ainda que os alunos estejam inseridos em uma situação interativa em que o gênero a ser elaborado tenha significado ou função, conforme proposto na abordagem do CCMG.

A presente pesquisa tem por *objetivo* compreender a prática pedagógica e refletir sobre o ensino de língua materna, orientado pela proposta pedagógica do CCMG. Também pretendemos apontar caminhos que possam contribuir para a transformação na maneira como esse ensino tem sido efetivado nas escolas públicas, mediante a intervenção feita através da aplicação de uma UD elaborada para realização da pesquisa-ação.

## Caracterização da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada caracteriza-se como uma pesquisa-ação e foi organizada em três momentos: 1. Momento da elaboração da unidade didática como principal instrumento de mediação para a intervenção pedagógica; 2. Momento da intervenção pedagógica, realizada numa sala de aula, numa escola pública da rede municipal da cidade de Marabá (PA); 3. Momento da organização e análise interpretativa de diferentes registros orais, escritos e visuais, gerados na intervenção proposta através do CCMG.

Os registros gerados são originários do trabalho intelectual, analítico e interpretativo dos atores envolvidos na pesquisa – professoras e orientador. As reflexões aqui relatadas são fruto do planejamento de aulas e também de reuniões do grupo de pesquisa, tendo sempre como preocupação principal a compreensão de relações mediadas pela linguagem entre professores e alunos no contexto da escola básica.

A abordagem da pesquisa-ação como processo de produção de conhecimento desenvolve-se com vistas às necessidades que surgem da prática social. Nessa modalidade de pesquisa, o levantamento dos dados necessários à análise do objeto de estudo realiza-se por meio da problematização, análise e intervenção nas práticas pedagógicas (cf. THIOLENT, 2002). Sob esse viés, é possível inferirmos que o professor pesquisador se propõe a produzir conhecimentos sobre sua prática profissional, de forma a melhorá-la, buscando superar as próprias deficiências e contribuir com os colegas de profissão.

Do ponto de vista do universo escolar focalizado, esta pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso, pois investiga abundantemente a gênese e a implementação de uma UD durante uma intervenção pedagógica, durante 35 (trinta e cinco) aulas, ministradas semanalmente em 05 (cinco) aulas.

Assumimos a metodologia de análise interpretativa dos dados, dessa

forma apresentamos algumas vozes dos colaboradores da pesquisa, na tentativa de evitar a interpretação exclusiva dos pesquisadores sobre os dados (cf. SILVA, 2017). Nessa perspectiva, é evidente a assunção da abordagem qualitativa, pois requer o cruzamento de dados diversos, a interpretação e a atribuição de significados no processo de pesquisa, não se restringindo a métodos ou técnicas estatísticas.

A pesquisa em questão tem uma abordagem qualitativa e traz, em seu corpus, dados de diversas naturezas, como: nota de campo; entrevista; diário de classe da professora regente; relato expositivo; e documentos recolhidos na implementação da UD – como textos de alunos, cadernos de alunos e planos de aula. Ressaltamos que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto as Diretrizes Curriculares de Marabá foram documentos que orientaram o planejamento da UD em questão.

Na intervenção pedagógica, utilizamos textos de diferentes gêneros, não restringindo as atividades aos *gêneros âncoras* que são o diário fictício e a autobiografia. Esses gêneros âncoras são os objetos de ensino que ganham maior relevância na sequência das atividades didáticas planejadas (cf. SILVA, 2015). Também foram trabalhados durante as atividades *gêneros satélites* que auxiliaram na produção dos âncoras, a exemplo da anotação escolar, vídeo, entrevista, calendário, diário pessoal, biografia, bilhete. As atividades de escuta, de leitura, produção textual e análise linguística foram propostas na UD em função de um *produto intermediário*, que foi uma página de diário fictício, e de um *produto final*, que foi um livro de autobiografia dos alunos colaboradores.

O esquema a seguir apresenta, de forma sintetizada, como se realizam as etapas do trabalho com letramento delineado pelas professoras-pesquisadoras, através da UD, auxiliando o leitor a compreender melhor o projeto de intervenção.

Figura 1: Gêneros na unidade didática



Fonte: Bezerra (2015); Garcia (2015).

Todos os gêneros elencados na figura são objeto de ensino, porém desempenham funções didáticas diferentes. Nos dois círculos centralizados, estão dispostos os *gêneros âncoras*, diário fictício e autobiografia, os quais foram selecionados como *produto intermediário* e *produto final*, respectivamente. As atividades desenvolvidas ao longo da unidade didática são realizadas em função da produção desses dois gêneros, que ganham maior relevância na sequência de atividades planejadas. Os demais gêneros, localizados nas laterais da Figura 1 (*anotação, anotação escolar, bilhete, biografia, calendário, diário pessoal, entrevista, resumo, vídeo*) são identificados como *gêneros satélites*. Eles configuram as atividades de leitura, escrita e análise linguística, necessárias para alcançar as etapas finais, quando são produzidos os gêneros âncoras.

Assim, verificamos que o objetivo do trabalho com a UD desenvolvida no grupo de pesquisa é desencadear a análise do mundo que nos cerca, propiciando aos educandos, por meio de práticas de letramento, tornarem-se cidadãos mais críticos, conquistando assim a condição e a capacidade de participação com relação a dimensões da vida social, isto é, seu empoderamento<sup>2</sup>.

Dentro dessa abordagem, acreditamos que a experiência de se envolver em pesquisa-ação ajuda as professoras a se tornarem mais confiantes em suas habilidades de ensinar, visto que adquirem hábitos e habilidades de pesquisa que ajudam a promover melhorias na escola. O desenvolvimento desse tipo de pesquisa privilegia os anseios docentes e possibilita aos envolvidos a reflexão sobre a própria prática profissional,

<sup>2</sup> O termo deriva da ideia de “libertação do oprimido”, portanto empoderamento pode ser visto como a noção freiriana da conquista da liberdade pelas pessoas que são postas numa posição de dependência econômica, física ou de qualquer outra natureza. (FREIRE, 1992, p.21).

fazendo com que adotem modelos de ensino mais centrados nos alunos.

O local de realização desta pesquisa foi uma escola da rede municipal criada há 29 anos pelos próprios moradores do bairro periférico em que está localizada. Contaram com a ajuda da igreja católica, que doou o terreno para construção da escola. Posteriormente, a instituição foi reconhecida pelo governo do estado a pedido da comunidade que sentiu necessidade de ampliação e melhoria dos trabalhos desenvolvidos até então.

A escola funciona em três turnos. No turno da manhã, atendem-se primeiro e segundo ciclos (1º. ao 5º. Ano) e terceiro e quarto ciclos (6º. ao 9º. Ano) do Ensino Fundamental; no turno da tarde, atendem-se o terceiro e quarto ciclos (6º. ao 9º. Ano) do Ensino Fundamental; e, no turno da noite, atendem-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio regular.

A turma colaboradora é formada por 52 (cinquenta e dois) alunos matriculados, porém apenas 40 (quarenta) alunos do 6º. Ano A são frequentes. A maioria é originária do próprio bairro onde se localiza a escola, a minoria é originária de outros bairros próximos, também de periferia. A idade vai de 10 (dez) a 15 (quinze) anos.

A turma tem dificuldade com leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, conforme afirmado pela professora regente da classe. Há poucos alunos que já repetiram o ano letivo. A turma é considerada muito agitada e com comportamento difícil, pois muitos dos alunos são agressivos, utilizam-se de gritos e xingamentos para se dirigir aos colegas. Raramente, a classe se encontrava completa, pois sempre alguns alunos faltavam, às vezes, justificavam as faltas junto à coordenação escolar, apresentando o atestado médico e, em outros casos, apenas faltavam e não se justificavam.

Conforme os textos autobiográficos produzidos, identificamos o perfil dos alunos. A grande maioria dos discentes nasceu na cidade em que estava localizada a escola. A maior parte tinha uma média de três irmãos e poucos desses alunos moravam com os pais. Os pais que foram retratados nos textos autobiográficos, por sua vez, exerciam profissões de baixa remuneração, como, por exemplo, os cargos de pedreiro, ajudante de serviços gerais, caixa, doméstica, entre outros.

Caracterizada também como colaboradora, a professora regente da turma do 6º. Ano A possui Licenciatura Plena em Letras, graduação realizada numa faculdade privada, localizada no interior paraense. Concluiu seu curso superior no ano de 2010, desde então trabalha como

concurada na rede municipal de ensino e possui uma carga horária total de 40 horas semanais, trabalhando somente com a disciplina de Língua Portuguesa, nos turnos manhã e tarde.

A professora regente assistiu à maioria das aulas ministradas pelas professoras-pesquisadoras e, ao final de cada aula, escrevia suas impressões sobre o trabalho desenvolvido, ou seja, estratégias didáticas adotadas e o que mais lhe tivesse chamado à atenção durante a aplicação das atividades didáticas. Na intervenção, a professora regente observava as aulas e escrevia um relato expositivo sobre o momento em questão, poucas vezes se manifestava e, quando o fazia, era para pedir que as professoras-pesquisadoras trocassem algum aluno de lugar, a fim de minimizar o barulho ou conversas entre os alunos.

Algumas aulas da intervenção não foram acompanhadas pela professora regente devido a questões práticas da escola, como, por exemplo: adiamento de aula em outras turmas por falta de algum professor de outra área do conhecimento; aula cedida por professor de outra disciplina a fim de que as atividades da pesquisa não fossem prejudicadas pelos vários feriados e programações do calendário escolar.

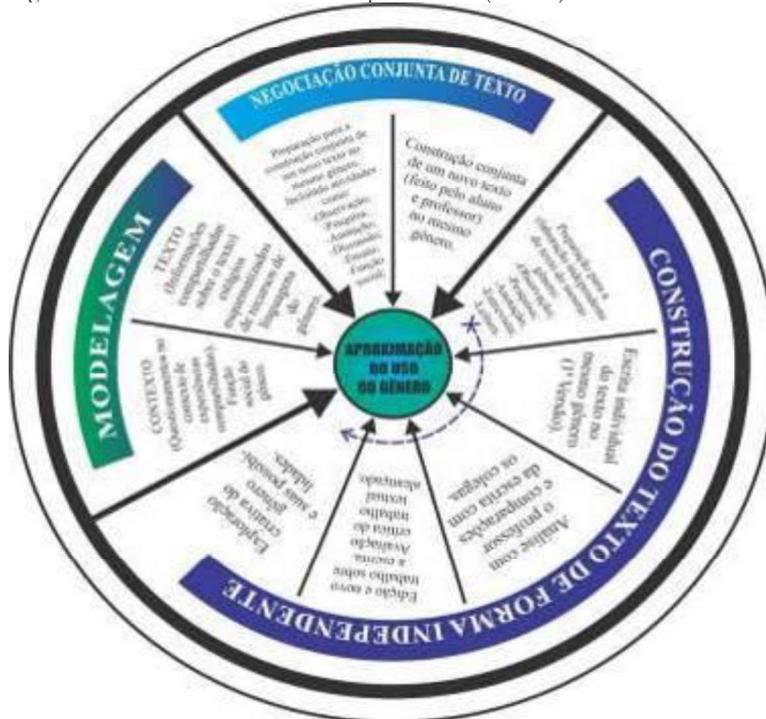
## **Demandas por transformação na aula de português**

A abordagem sistêmico-funcional do gênero textual tem dado grande contribuição ao modo como os gêneros são entendidos e trabalhados no ensino de língua fora do Brasil e, só mais recentemente, parece influenciar o cenário nacional, mesmo que ainda muito timidamente. Uma das contribuições se deu através da pedagogia australiana de gêneros, que se tornou conhecida como “ciclo de ensino-aprendizagem”, o que neste trabalho, optamos por denominar CCMG – Circuito Curricular Mediado por Gênero, o qual é representado na forma de um círculo (cf. SILVA, 2015). O ciclo de ensino-aprendizagem foi adaptado por vários pesquisadores envolvidos com a educação linguística, orientada pela abordagem sistêmico-funcional.

A proposta didática do CCMG orientada pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) tende a favorecer o desenvolvimento de uma nova dinâmica na sala de aula, pois apresenta uma forma diferenciada de ver os conteúdos, planejar as aulas, orientar as atividades. Entendemos que muitos são os ganhos com tal proposta. As professoras-pesquisadoras perceberam na aplicação da UD que os alunos colaboradores compreendiam de forma eficiente o estudo realizado por meio de terminologias mais simples, ou seja, procurando não fazer uso de termos

técnicos, a grande maioria da turma colaboradora conseguiu interpretar os textos a partir da mediação da atividade de leitura articulada à análise linguística. A seguir apresentamos a Figura 2 com os três estágios que compõem o CCMG:

Figura 2: Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG)



Fonte: Bezerra (2015); Garcia (2015); Silva (2015).

A Figura 2 está organizada em três principais estágios orientadores do planejamento escolar. O primeiro momento é o da *modelagem*. Durante esse estágio, estudantes e professor identificam o contexto cultural e situacional em que os textos pertencentes a um dado gênero funcionam. Identificam a que propósitos sociais servem os textos. Nesse estágio, são focalizados o contexto e o texto, conforme ilustrado na referida figura, o sucesso dos estágios seguintes só será garantido se houver uma boa *modelagem*.

O segundo momento é o da *negociação conjunta de texto*, nesse estágio, organizam-se as informações sobre o gênero que será produzido pela turma, através de atividades de: observação, pesquisa, anotação, discussão, ensaio e a função social do gênero estudado. Neste estágio o professor ajudará os alunos na produção coletiva do texto, atuando como escriba, o

mesmo fará a escrita do texto coletivo, e organizará as ideias sugeridas pela turma, efetivando assim uma negociação conjunta.

O terceiro momento do CCMG corresponde ao estágio *construção do texto de forma independente*, esse terceiro estágio demanda um esforço especial do professor, pois requer um trabalho mais individualizado com os alunos. É necessário corrigir cada um dos textos individualmente, fazer as devidas observações a fim de que possa ajudar o aluno a refletir que sua produção não se finda ao final da primeira versão de seu texto, e que a reescrita é necessária como parte do processo de reelaboração da produção textual.

Conforme Callaghan, Knapp 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”. Para um efetivo trabalho com práticas de linguagem na sala de aula, devemos possibilitar a inserção de nossos alunos nas atividades de linguagem que envolva as mais diversas práticas sociais, para tanto os aprendizes necessitam de mediação intencionalmente planejada para um bom desempenho das atividades propostas.

## **Aulas de português em transformação**

Inicialmente realizamos o cruzamento de dados orais, por meio da aula transcrita no momento inicial da intervenção pedagógica, e de dados escritos, através da análise das respostas dos alunos trabalhadas em uma atividade em dupla. Objetivamos compreender os papéis exercidos pelos sujeitos nas aulas de Língua Portuguesa com relação às práticas de leitura.

No tocante às práticas de análise linguística, analisamos exemplos de versões do texto escrito de alunos, mostrando alguns conteúdos linguístico-gramaticais que podem contribuir com a reescrita. Procuramos contribuir mais diretamente com a situação de trabalho docente no contexto de pesquisa focalizado.

## **Ressignificando as práticas de leitura**

As atividades que deram início às aulas na turma colaboradora foram atividades de familiarização e reflexão sobre o uso da escrita na sociedade, observando alguns espaços, contextos onde os gêneros são criados. Os alunos foram levados para o laboratório de informática, onde assistiram a

três vídeos, que mostravam três profissões diferentes. Nesta atividade, conforme o plano de aula da UD o objetivo era: *familiarizar os alunos com diferentes práticas sociais de leitura e produção escrita*, através de algumas profissões que existem na sociedade, as professoras-pesquisadoras proporcionaram momentos de reflexão com os alunos sobre a importância da escrita para a sociedade onde vivemos. Fizemos um recorte da aula ministrada escolhendo apenas o Vídeo 1 “Consulta Médica”, o qual passamos a descrever na Figura 3.

Figura 3: Consulta médica



Narrativa do Vídeo: Consulta médica

O médico está em seu consultório usando o computador. O paciente bate na porta e pergunta se pode entrar. O médico não dá atenção e continua digitando. Mesmo sem receber nenhuma resposta até então, o paciente resolve entrar e senta na cadeira na frente da mesa do médico. Por várias vezes, tenta falar o que sente ao médico, mas o profissional está muito atento às tecnologias, até o celular tocou durante a consulta. O médico conversa com a pessoa que ligou e deixa o paciente sem nenhum atendimento.

Depois de algum tempo, o paciente fala que está sentindo uma dor, e é interrompido pelo médico que já dá um diagnóstico: diz que é virose. O médico então receita o medicamento Clavulin e o paciente meio desconfiado pergunta se dá para comprar o Genérico. Nesse momento o médico faz cara de bravo e fala: “E minha comissão, como é que fica?”.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IdIrQdiD17M> – Acesso em 01 de maio de 2019.

Os exemplos que seguem fazem parte do momento de acionamento de conhecimento prévio, referem-se à primeira aula da unidade didática aplicada na intervenção, onde os alunos, após assistirem a vídeos selecionados, são instigados a utilizar o seu repertório em atividades interativas, envolvendo a oralidade e a escrita, como se observa a seguir. Na perspectiva do CCMG, essa atividade se encontra no Estágio 1 do circuito curricular, onde se trabalha a MODELAGEM (Contexto). Nesse

estágio, aparecem os questionamentos no contexto de experiências compartilhadas, e, conseqüentemente, a função social do gênero. Os vídeos apresentados logo na primeira aula da UD contribuem também para o envolvimento dos alunos com a aula, o que fica evidente nas contribuições dos alunos no decorrer de trechos da aula transcrita a seguir.

A transcrição adiante ilustra a primeira aula da intervenção pedagógica, onde se trabalhou com o gênero vídeo. A cena ocorreu no laboratório de informática, os alunos estavam assistindo e fazendo anotações sobre o vídeo. A discussão com relação ao primeiro vídeo, “Consulta Médica”, foi transcrita de gravação em vídeo. Os alunos colaboradores foram identificados por números (Aluno 1; Aluno 2...) e as professoras-pesquisadoras por PV e PS.

Exemplo 1: Transcrição de Aula 1

/.../

1. PV: Então vamos dar início à nossa primeira atividade, eu gostaria que vocês ficassem atentos aos vídeos, porque os vídeos são legais, são curtos. E a gente vai precisar conversar sobre eles depois, por isso é importantíssimo que vocês fiquem atentos! ((A turma do 6º ano está no laboratório de informática, todos acompanhando o vídeo 1: Consulta Médica))
2. PS: E aí, vocês gostaram do vídeo? Não falei que era curtinho? E o vídeo tava falando sobre o quê?
3. Aluno 1: sobre o médico.
4. Aluno 2: sobre um doutor que estava no facebook.
5. PS: Mas só isso!? O que era pra ele está fazendo?
6. Alunos: Atendendo o pacie::nte!
7. PS: Alguém aqui já foi ao médico?
8. Alunos: Já::
9. PS: Todo mundo já foi? [ao médico] Como foi o atendimento?
10. Aluno 2: É chato ir no médico!
11. Aluno 3: Foi ruim, eu levei foi agulhada.  
((alunos falando ao mesmo tempo, muito barulho))
12. PS: Vamos fazer o seguinte, vamos levantar a mão na hora de falar, a gente dá a palavra pra quem levantar a mão. O outro disse ali da agulhada. Já na consulta levou uma agulhada?
13. Aluno 3: Nã::o ((aluno sorrindo))
14. PS: E você que pediu pra falar, como foi o seu atendimento?
15. Aluno 4: eu quebrei o braço
16. PS: Quem mais pediu pra falar? Ela lá que levantou o braço.  
Vocês gostaram do atendimento do médico? Como é mesmo que chama o médico que cuida de quem quebra o braço?
17. Aluno 4: Ortopedista
18. PS: Como é mesmo?
19. Alunos: Ortopedi::sta
20. PS: Vocês gostaram do atendimento dele? Ele deu muita atenção ou fez igual ao médico do vídeo?
21. Alunos: É gosta::mos!
22. PS: Esse [médico] do vídeo deu muita atenção ao paciente dele?
23. Alunos: Nã::o!
24. PS: ah!
25. Aluno 5: Ele falou que era pra tomar viagra ((muitos risos na turma))

26. PS: Vixi Marial!

27. PV: Eu gostaria de pedir pra vocês lembrarem da última consulta de vocês. Onde foi? Quando foi? Foi esse ano? Foi o ano passado? Vamos pensar aí quando foi a última consulta que vocês fizeram? (...) É só pra vocês lembrarem porque pode ser que daqui a pouco vocês precisem saber. Onde foi? Qual hospital? Vocês lembram qual foi o remédio que passaram? Qual foi o problema que tiveram?

Eu gostaria que vocês lembrassem quais foram as ações do médico nesse dia, nós observamos nesse vídeo que ele não tava dando muita atenção pro paciente, tipo, o paciente tentava falar e ele começava a teclar, outra hora o celular tocou, aí ele atende o celular. (...) Isso aí que aconteceu é um vídeo, uma montagem, mas isso pode ocorrer na realidade, se vocês se lembrarem, vão ver o que foi que ele fez, ele fez alguma anotação? Médico anota gente, alguma coisa? Sim, anota o quê?

28. Aluno 4: Receituário, atestado

29. PV: O quê mesmo? Receituário, atestado e o quê mais?

30. Aluno 5: os remédios, o nome do paciente.

31. PS: Aquele ali do vídeo nem perguntou o nome, né?

32. PV: Às vezes ele [o médico] digita no computador, e às vezes ele faz manual, manuscrito de caneta mesmo. (...) Que mais a gente se lembra, quando a gente chega na sala, o médico fala logo o quê? (...) Ele pede pra gente sentar, ele não fala nada, o que vocês lembram?

33. Aluno 4: Ele pergunta: o que aconteceu?... Ele pede pra gente sentar

34. PV: É::, se está procurando o médico deve ser que tem algo de errado. Você paga uma consulta só pra ir lá conversar, à toa?

35. Alunos: nã::o

36. Aluno 5: Só se tiver motivo... eu fui bem atendida.

37. PV: Vocês falaram que vários são os motivos aqui/ tem sempre algum motivo, uns de vocês disseram que já quebraram braço (...) tem sempre algum motivo que nos leva... tem sempre alguma causa. Esse vídeo que vocês assistiram se chama "Consulta Médica". Agora iremos passar para outro vídeo. Vamos ver ... esse é bem legal... depois vocês têm coisas a fazer.

Fonte: Garcia (2015, p. 70-71).

Na aula transcrita, constatamos que alguns alunos da turma conseguem identificar o assunto do vídeo apresentado, como demonstra o turno 3 (*Aluno 1: sobre o médico*) e o turno 4 (*Aluno 2: sobre um doutor que estava no facebook*), porém ainda de forma tímida, reproduzindo muito o senso comum. É papel da escola ampliar o repertório do aluno no tocante ao letramento crítico. O que é ser médico? Deveria ser assim mesmo, ir ao médico apenas quando se está doente, debilitado? O que é a medicina preventiva?

Quando a professora pergunta no turno 9 (*Todo mundo já foi? [ao médico] Como foi o atendimento?*), o aluno 2 e 3 respondem respectivamente (*É chato ir no médico!; Foi ruim, eu levei agulhada*) conforme turnos 10 e 11, demonstrando poucas considerações sobre o modo como foram atendidos, resumindo as respostas em adjetivos (*ruim e chato*). Os alunos em questão conseguem reconstruir a representação do vídeo, sabem do que se trata, mas não conseguem ir além, trazem opiniões sem aprofundamento e não desenvolvem suas respostas com autonomia.

Na interação entre PS e Aluno 4, respectivamente, presente nos turnos 14 e 15 (*E você que pediu pra falar, como foi o seu atendimento?; eu quebrei o braço*), observamos que o aluno 4 não responde a pergunta, não

desenvolve uma opinião sobre o fato ocorrido. A professora-pesquisadora não provocou o aluno como deveria, a fim de que o discente pudesse aprofundar sua fala sobre o assunto. Já nos turnos 28 (*Receituário, atestado*) e 29 (*O quê mesmo? Receituário, atestado e o quê mais?*) a professora aproveita a resposta do Aluno 4 e instiga-o para que ele se aprofunde na resposta.

No turno 27, a professora pede que os alunos lembrem-se das ações do médico durante a consulta (*se vocês se lembrarem, vão ver o que foi que ele fez, ele fez alguma anotação? Médico anota gente, alguma coisa? Sim, anota o quê?*). Em seguida, os alunos começam a listar práticas de letramento que ocorrem numa consulta médica, como diz o aluno 4, no turno 28 (*Receituário, atestado*), e o aluno 5, no turno 30 (*os remédios, o nome do paciente.*). Pelas análises, percebemos que são poucos os alunos da turma que conseguem explicitar as práticas de letramento exploradas no evento consulta, sem a mediação do professor, porém à medida que o professor instiga, pergunta sobre a profissão, os alunos vão perdendo o receio e resolvem participar<sup>3</sup>.

Ao assistirmos ao vídeo dessa aula para fazer as transcrições, notamos que as professoras-pesquisadoras não incluíram na sua intervenção uma discussão sobre o final do vídeo “Consulta Médica”, que apresenta a seguinte situação: *O médico então receita o medicamento Clavulin e o paciente meio desconfiado pergunta se dá para comprar o Genérico. Nesse momento o médico faz cara de bravo e fala: ‘E minha comissão, como é que fica?’*. Essa passagem do vídeo deveria ser explorada, a intervenção da professora-pesquisadora poderia dar-se no sentido de ajudar o aluno a compreender essa situação. Como assim medicamento genérico, o que significa? O que o médico quis dizer com *minha comissão*? Há acordos entre médicos e laboratórios de medicamentos? Todas essas indagações provocariam certamente um caloroso debate acerca do assunto em questão, aguçando o senso crítico dos alunos.

Analisando a interação apresentada na aula transcrita acima temos as professoras, PS e PV, exercendo a função de detentoras do conhecimento especializado, PV solicita que os alunos fiquem atentos ao vídeo, que façam anotações. PV e PS fazem as mediações com a utilização de perguntas como: *E o vídeo tava falando sobre o quê?*; *O que era pra ele (o médico) está fazendo?*; *Alguém aqui já foi ao médico?*. As perguntas aparecem como estratégia de mediação do professor. Esse tipo de estratégia de leitura torna os alunos mais competentes do ponto de vista da compreensão. As professoras falam bem mais que os alunos, parecem que

<sup>3</sup> É importante lembrar que os alunos estavam um pouco receosos e, talvez, por isso, pouco participativos nesta aula, por ser a primeira aula do projeto de intervenção aplicado pelas professoras-pesquisadoras. Também observamos na interação que PS e PV se estenderam muito em suas falas, impedindo os alunos de participarem com mais afinco.

querem pôr em prática a atividade da intervenção e não vivenciam o processo, como deveriam, para evidenciar tal fala podemos observar o turno 27 da interação, onde PV diz tudo o que os alunos deveriam falar. Certamente, essa é uma das razões pela qual os alunos apresentaram opiniões sem aprofundamento. Observando tal evento em suas práticas, as professoras-pesquisadoras pretendem repensar a forma de interação em momentos como os vivenciados na aula transcrita ao retornarem às suas respectivas salas de aula.

Passamos a analisar atividades de interpretação, que foram desenvolvidas em dupla, a partir dos vídeos sobre os usos da escrita em nossa sociedade, a princípio alguns dos alunos tiveram dificuldades em interpretar o próprio comando das perguntas, mas, com algumas orientações das professoras-pesquisadoras, conseguiram responder as questões propostas. Outros alunos resistiram, não querendo ajudar o colega. Nesse último caso, as professoras-pesquisadoras tiveram que separar a dupla e colocá-los para produzirem sozinhos.

Nos excertos a seguir, gerados no momento da intervenção pedagógica pudemos observar práticas sociais resultando no compartilhamento de experiências vividas pelos alunos-respondentes das questões mencionadas. Esses questionamentos se fizeram presentes a fim de que os alunos pudessem emitir opiniões sobre o vídeo e, mais ainda, que eles pudessem ir além, ou seja, não se restringir ao vídeo assistido.

Todas as respostas dadas pelos alunos a cada questionamento foram digitadas com a preocupação de manter, sempre que possível, as características de ortografia, pontuação e uso de maiúsculas, entre outras. As respostas foram organizadas e analisadas nos Quadros 1:

Quadro 1 - Aula de leitura – Questionamento A

Questionamento A	
Qual o assunto de que trata o vídeo apresentado?	
Respostas:	<p>11- O Assunto e que o medico não atende o paciente corretamente certo.</p> <p>12- se trata de um medico preguiçoso que não dar atenção para seus pacientes que eventava qualquer coisa para não atende-los.</p> <p>13- O assunto que se trata e que o paciente foi no consultorio é o medico não deu atenção por que estava mecheendo no computador.</p>

Fonte: Garcia (2015 p. 75).

Buscou-se identificar com esse primeiro questionamento se o aluno conseguia identificar qual seria o assunto do vídeo apresentado. Percebemos pelas respostas dos alunos que eles conseguiram dizer o assunto do vídeo, conseguiram emitir opiniões como: dizer que se trata de um médico preguiçoso, e que esse médico não atende o paciente de forma

correta, porém fica evidenciado que os mesmos não conseguiram ir além, ou seja, os discentes articularam pouco seu conhecimento de mundo no Questionamento A. Os alunos relatam a cena e quando se posicionam pelo uso de algumas expressões nominais fortes, não as justificam. Ou seja, não desenvolvem o argumento, como a relação assimétrica geralmente existente entre paciente e médicos, etc. Utilizando outras palavras, os alunos chegaram à conclusão de que o médico do vídeo não se comporta de maneira ética, mesmo assim, o senso comum predominou.

Quadro 2 - Aula de leitura – Questionamento B

Questionamento B	
Você conhece ou já ouviu falar de médicos com a mesma prática do médico do vídeo apresentado?	
Respostas:	<p>11- <i>Eu já ouvi quando a mulher do meu irmão foi ter um bebe e não tinha como ter normal e o medico queria que fosse norma.</i></p> <p>12- <i>Não por que na cidade onde eu mor os médicos são muitos competentes.</i></p> <p>13- <i>não porque Todos os médicos que já fui todos me deram muita atenção.</i></p>

Fonte: Garcia (2015 p. 75).

No Questionamento B, busca-se conhecer experiências de vida dos alunos em outros contextos, a pergunta leva os alunos a olharem para própria vida, mas as respostas não demonstram um olhar crítico sobre o assunto, a maioria delas traz uma imagem idealizada do médico. Chamou-nos atenção a resposta 11: *Eu já ouvi quando a mulher do meu irmão foi ter um bebe e não tinha como ter normal e o medico queria que fosse norma.* Essa resposta demonstra que o aluno fez uma relação com sua vida pessoal e conseguiu emitir juízo com relação à prática dos médicos, não fez apenas uma leitura romântica da profissão.

Ainda sobre a resposta 11, notamos que a questão elaborada ofereceu possibilidade de criação ao aluno, essa oportunidade de criar sua resposta, o levará a uma postura independente e, provavelmente, mais crítica, e observamos que o aluno teve competência de relatar uma situação onde um médico da vida real foi relapso em suas funções, o que se configura numa abordagem discursiva e enriquecedora do conhecimento. As práticas de letramento acionadas na atividade em questão favoreceram os alunos-colaboradores, propiciando-os capacidade de participação com relação a dimensões da vida social.

Com relação às respostas 12 e 13, os alunos-respondentes se mostraram apenas consumidores do conhecimento, ou seja, pessoas que aceitam passivamente a ideia que lhe é imposta, como o caso da sociedade, de forma geral idealizar a profissão de médico e nunca pensar em questioná-lo. A pessoa com senso crítico deve levantar dúvidas sobre

aquilo em que se acredita veementemente, explorando alternativas através da reflexão e avaliação de evidências diante das situações do dia-a-dia.

Quadro 3 - Aula de leitura – Questionamento C

Questionamento C	
Tente lembrar-se de sua última consulta e conte-a ao colega de sua dupla. Procure dar detalhes da fala do médico e também das ações dele durante a conversa, ou seja, o que os médicos fazem durante as consultas.	
Respostas:	<p>11- <i>Minha última consulta foi quando eu quebrei o braço. Eu minha última consulta foi quando eu distoquei o meu braço.</i></p> <p>12- <i>eles perguntam o que a gente está sentindo depois eles passam as receitas e nos dão remédios ou vacina, para a gente melhorar.</i></p> <p>13- <i>Sim eles fazem o receituário médico passa o atestado nos consultar.</i></p>

Fonte: Garcia (2015 p. 76).

Essa atividade foi proposta com intuito de acionar conhecimentos prévios, e também, mostrar alguns usos da leitura e escrita que temos em nossa sociedade, especificamente nesse momento, fala-se da profissão médico. A resposta 11 se limita a expor o motivo da última consulta. Nessa resposta não apareceu os usos da escrita do médico no evento de letramento *Consulta*. Nas respostas 12 e 13, fica evidente que os alunos conseguiram expor os usos da escrita numa consulta médica. Observemos a resposta 12: *eles perguntam o que a gente está sentindo, depois eles passam as receitas e nos dão remédios, ou vacina, para a gente melhorar*. O aluno diz que o médico pergunta o que o paciente tem, passa receita, dá remédio ou vacina, são as experiências de vida do escritor impressas em sua resposta. Nesse sentido, esses atores sociais contam um pouco do que é significativo e que compõe a sua história de vida. A medicina preventiva, por exemplo, não aparece nas falas dos alunos, evidenciando que a mesma não faz parte de suas vivências.

Depois do vídeo “Consulta Médica”, ainda foram passados mais dois pequenos vídeos, os quais falavam sobre as profissões de advogado e professor, ambos com o mesmo propósito de abordar os usos da escrita em nossa sociedade. Com o passar do tempo, os alunos se sentiam mais à vontade para contribuir com a aula. Os vídeos foram escolhidos previamente pelas professoras-pesquisadoras, mas ainda faltava uma parte importante dessa aula, que era o momento de pesquisa na internet sobre o uso da escrita em outras profissões, agora escolhidas pelos alunos. Elas indagaram quais profissões os alunos gostariam de pesquisar, fizeram uma lista e verificaram que a maioria da turma escolheu: veterinário, bombeiro e jogador de futebol. Fizeram a pesquisa das três profissões escolhidas por eles, os alunos observavam atentos aos vídeos propostos pela turma e faziam anotações no caderno. Nesse momento específico da aula, foi

notada uma grande disposição e entusiasmo por parte da turma, assim podemos afirmar que o incentivo para a leitura está no interesse e no cotidiano dos próprios alunos, esperando apenas ser percebido pelo professor.

## Análise linguística do gênero autobiografia

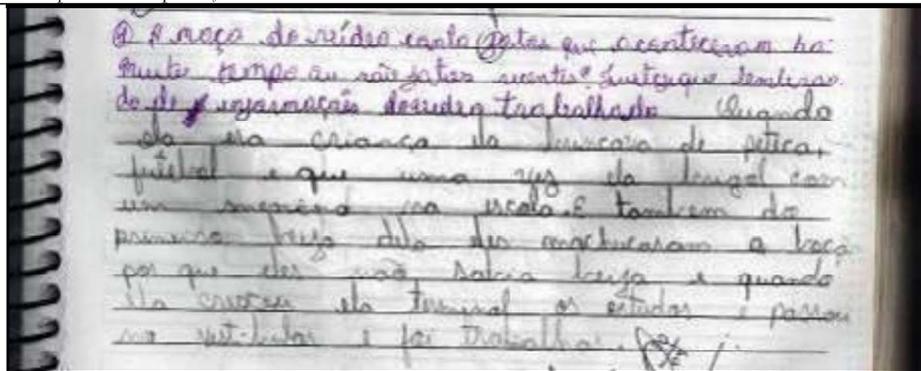
O gênero autobiografia foi escolhido para ser o produto final da UD por se realizar num texto que os alunos teriam mais facilidade em produzir, visto que não teriam dificuldades em relatar sobre sua própria vida. Afinal, o jovem contemporâneo está a todo o momento falando, expondo um pouco da própria vida nas mídias sociais das quais faz parte. No processo de recriar a sua história de vida, o aluno-narrador tem a oportunidade de se (re)significar e de (re)significar a sua experiência de vida, trazendo elementos que são relevantes para a sua constituição como um sujeito que interfere, de alguma maneira, no contexto em que está inserido.

Neste contexto, a UD possibilitou várias atividades com o gênero âncora autobiografia, sendo elas: 1) na *modelagem (contexto)*, foram apresentados à turma colaboradora dois vídeos, o primeiro com a autobiografia de Priscila Kystn e o segundo, um documentário chamado Ave Poesia do poeta Patativa do Assaré, onde o escritor narra em verso a sua autobiografia; 1.1) *na modelagem (contexto)*, as professoras-pesquisadoras entregaram para a turma a autobiografia escrita do poeta Patativa do Assaré e caracterizaram através do texto os estágios funcionais componentes do gênero autobiografia; 2) *na negociação conjunta de texto*, produziram, junto com a turma, uma autobiografia de um escritor famoso na comunidade marabaense, o qual recebeu professoras e alunos na biblioteca municipal da cidade e relatou sua história de vida; 3) *na construção do texto de forma independente*, os alunos foram orientados a fazer a sua própria autobiografia, visto que eles conheciam o gênero e já tinham trabalhado com outros textos do mesmo cunho.

O trabalho com a autobiografia foi desenvolvido em todas as etapas do CCMG, compreendendo que cada etapa tem a sua peculiaridade e importância. Em suma, percebemos que UD foi atrelada ao CCMG, permitindo que os gêneros satélites (*anotação, anotação escolar, bilhete, biografia, calendário, diário pessoal, entrevista, resumo, vídeo*) fossem inseridos para realização dos três estágios do circuito, que são orientados em função dos gêneros âncoras.

Com relação ao vídeo da Priscila Kystn<sup>4</sup>, as professoras-pesquisadoras fizeram questionamentos problematizadores a fim de que os alunos pudessem emitir suas opiniões e perceberem algumas características relacionadas ao gênero. Dentre os questionamentos aplicados durante a aula, destacamos o questionamento D, para fazermos a análise da resposta do aluno, conforme Exemplo 2:

Exemplo 2: Interpretação escrita retirada da UD



a) A moça do vídeo conta fatos que aconteceram há muito tempo ou são fatos recentes? Justifique usando informações do texto.

Resposta: Quando ela era criança ela brincava de peteca, futebol e que uma vez ela brigou com um menino na escola. E também do primeiro beijo dela eles machucaram a boca por que eles não sabia beijar e quando ela cresceu ela terminou os estudos e passou no vestibular e foi trabalhar.

Fonte: García (2005, p. 93).

No exemplo destacado acima, as professoras-pesquisadoras fizeram uma reflexão junto aos alunos que muita coisa aconteceu com a menina, na infância, na adolescência e na vida adulta. Tal reflexão privilegiou o verbo, devido ao papel central desta classe de palavra no contexto de uso do vídeo analisado. Não utilizaram os termos flexão e pessoa gramatical, por julgarem que essa terminologia seria desnecessária nesta etapa da escolaridade, pois segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 60), quanto à metalinguagem, “não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função”, porém falaram sobre a possibilidade de alterar a terminação do verbo, indicando com quem o fato aconteceu.

Pegaram o exemplo do vídeo onde a menina relata: *eu cresci, eu terminei os estudos, eu passei no vestibular e fui trabalhar* e confrontaram com as respostas dadas pelos alunos na atividade de interpretação. Na resposta para o questionamento apresentado acima, um dos alunos da turma respondeu: *e quando ela cresceu ela terminou os estudos e passou no vestibular e foi*

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=w9UU5ZWb3WU> – Acesso em 01 de maio de 2019.

*trabalhar*. Ao comparar a construção feita pela menina do vídeo, com a construção desenvolvida pelo aluno do 6º. Ano, as professoras-pesquisadoras fizeram com que a turma, numa situação de uso na produção, pudesse refletir sobre as diferenças de sentido que decorrem do uso de uma ou outra forma verbal.

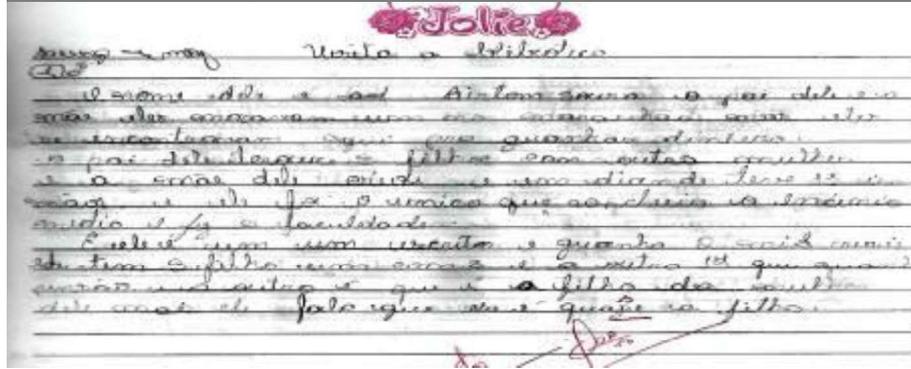
Ficou evidenciado, nessa aula, que se o fato aconteceu com a própria pessoa que está falando, ela diz: “eu cresci, eu terminei...” Se o fato aconteceu com outra pessoa, dizemos: “ela cresceu, ela terminou...” E assim continuaram a detalhar esse recurso de nossa língua, dizendo que podemos ainda utilizar, dependendo do contexto: “elas cresceram, elas terminaram...” Ou ainda: “nós crescemos, nós terminamos...”.

Como sinalizado em alguns momentos desta análise, estamos conscientes de que os exercícios de análise linguística devem ser desenvolvidos articulados às práticas de leitura e de produção textual, dessa forma respondemos a nossa pergunta geral de pesquisa que investiga: como as atividades de leitura e de análise linguística mediadas pelo CCMG podem provocar mudanças no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa?

Na segunda aula, foi trabalhado o texto escrito do poeta Patativa do Assaré. O texto foi retirado do blog *teatrodope.com.br*. As professoras-pesquisadoras fizeram várias leituras com a turma, uma leitura silenciosa, depois a professora-pesquisadora leu em voz alta para turma, fez alguns questionamentos orais sobre o texto lido e, em seguida, passaram à interpretação escrita. Nesse dia também falaram de uma aula-passeio que aconteceria na aula subsequente, entregaram as autorizações a fim de que os pais assinassem e motivaram os alunos a conhecer a biblioteca municipal e conversar com um poeta da cidade.

No dia da aula-passeio, as professoras-pesquisadoras recolheram as autorizações, logo na primeira aula, e aguardaram o ônibus da secretaria de educação chegar para buscá-los. Foi uma euforia, os alunos ainda não conheciam a biblioteca municipal e ficaram encantados. O poeta e escritor Airton Souza já estava aguardando no espaço para a conversa sobre a vida e a obra dele. Os alunos se encaminharam para a sala onde aconteceria o bate papo e ficaram bem atentos a tudo que o poeta falava, faziam anotações e, ao final, fizeram muitas perguntas. O poeta gostou da participação dos alunos. A coordenadora e professoras-pesquisadoras agradeceram pela solicitude do escritor em receber a turma em questão. A seguir, apresentamos uma anotação feita por um aluno do 6º. Ano A, no momento da conversa com o escritor da comunidade.

Exemplo 3: Gênero *Anotação* mediando a produção



Visita a biblioteca

O nome dele é Airton Souza o pai dele e a mãe eles moravam no Maranhão mas eles se encontraram aqui pra ganhar dinheiro.

O pai dele trouxe 3 filhos com outra mulher e a mãe dele criou e em [...] teve 11 irmãos e ele foi o único que concluiu o ensino médio e fez a faculdade.

E ele é um escritor e ganha 2 mil reais ele tem 3 filhos um com 8 e a outra com 19 [...] o outro é que é a filha da mulher dele mas ele fala que ele é quase a filha.

Fonte: Garcia (2015, p. 95).

O gênero satélite *anotação* propiciou que os alunos na aula seguinte chegassem com as professoras-pesquisadoras à *construção conjunta de texto* com as informações por eles listadas em seus cadernos. Alguns se deteram a anotar apenas sobre a vida do poeta, como observamos na anotação acima. Outros anotaram sobre a obra do poeta. O importante é que as informações se complementaram e contribuíram para o todo do trabalho. O poeta e escritor Airton relatou fatos da sua própria vida para os alunos, o que desencadeou uma produção coletiva cheia de participação dos discentes que se envolveram nesse momento de conhecimento além dos muros escolares.

Assim, pudemos atestar a importância dos gêneros satélites para o trabalho desenvolvido, observando o percurso do gênero anotação: as anotações foram produzidas com o objetivo de apoio à memória, no primeiro momento para discussão no grupo e, em seguida, para a apresentação à turma, na atividade de reescrita coletiva, sendo que seus interlocutores foram, primeiramente, os colegas do grupo e, na sequência, o professor e a turma.

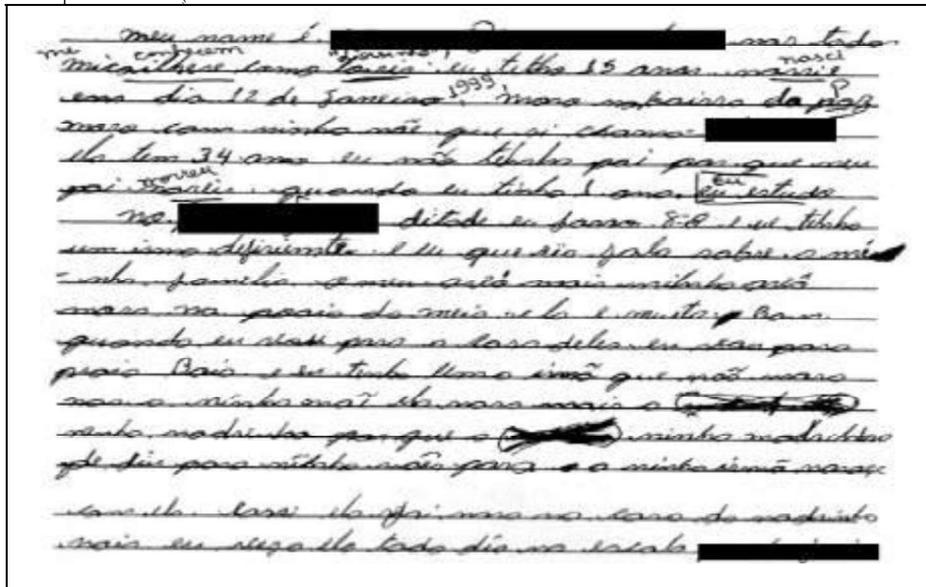
Na aula seguinte à visita à biblioteca, os alunos junto com as professoras-pesquisadoras produziram uma autobiografia do Airton Sousa. Recorreram a todas as informações anotadas na hora da conversa com o poeta e iniciaram o texto, como se fossem o escritor falando, escrito, portanto, em primeira pessoa. Essa produção coletiva se deu com

a professora como escriba, fazendo as anotações no quadro e os alunos fazendo as escolhas léxico-gramaticais. Ao final, todos anotaram o texto produzido em conjunto. As professoras-pesquisadoras então se responsabilizaram de levar uma cópia do texto ao poeta marabaense.

Entre os textos autobiográficos escritos pelos alunos colaboradores, destacamos para análise o texto do Aluno J, o qual paga dependência de estudos em Língua Portuguesa na turma colaboradora desta pesquisa<sup>5</sup>. É importante dizer que havia outros alunos nessa mesma situação de dependência. O aluno dependente é registrado no diário de classe com o indicativo de dependência ao lado do seu nome. Normalmente eles costumam faltar aulas e pouco desenvolvem tarefas propostas em sala, mas, no caso de J, foi diferente. Desde que as professoras-pesquisadoras chegaram à turma do 6º. Ano, ele pouco faltou às aulas e costumava fazer as atividades propostas.

A seguir procedemos a análise da primeira versão da produção individual do Aluno J e logo passamos à análise da reescrita. As considerações feitas na perspectiva da LSF apontam para a necessidade de considerar o conhecimento e a vivência dos sujeitos como centrais no processo de produção na escola.

Exemplo 4: Produção Individual – 1ª versão



<sup>5</sup> No ensino público estadual no Pará, existe um programa de ensino que permite a dependência. Essa dependência nada mais é que repetir a matéria num horário alternativo continuando o curso normal sem a necessidade de repetir todo o ano.

Meu nome é J. mas todos me chamam de loirinho, eu tenho 15 anos nasci em dia 12 de Janeiro. Moro no bairro da paz moro com minha mãe que se chama C. ela tem 34 anos eu não tenho pai porque meu pai morreu quando eu tinha 1 ano. eu estudo no P.F. fiz o 8º. B e eu tenho um irmão deficiente e eu queria falar sobre a minha família o meu avô mais minha avó mora na praia do meio e lá é muito Bom. quando eu vou para a casa deles eu vou para praia Baía e eu tenho uma irmã que não mora mais minha mãe ela mora mais a minha madrinha por que a minha madrinha pediu para minha mãe para minha irmã morar com ela... ela foi mora na casa da madrinha mais eu vejo ela todo dia na escola P.F.

Fonte: Garcia (2015, p. 98).

Com relação à primeira versão do texto do aluno J, é oportuno dizer que o autor se mostra no texto. Predominam em seu discurso fatos reais expostos ao leitor, por isso o texto é predominantemente narrativo. O aluno J arrisca-se na escrita sem a preocupação de escrever palavras adequadas ou “certas”, como diria ele mesmo. Constatamos que o gênero autobiografia trouxe elementos que foram relevantes para o aluno em questão, contar um pouco do que é significativo e que compõe a sua história de vida, pois em outras produções escritas o aluno se mostrava inseguro e não sabia como começar seu texto, ao passo que, na produção do texto autobiográfico, ele se sentiu estimulado e impulsionado a produzir.

Quanto à análise das marcas linguísticas, o texto revela o uso abundante de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa do singular (*meu, eu, minha*); verbos constantemente no pretérito (*nasci, morreu, tinha, queria*) e algumas vezes no presente (*tenho, moro, vejo*); utiliza palavra com valor temporal (*quando*); utiliza marcadores espaciais (*bairro da Paz, na praia, lá, na escola P.F.*). As marcas destacadas permitiram as professoras ampliarem o próprio conhecimento sobre o gênero e o conhecimento do aluno, indicando e confirmando algumas marcas linguísticas que lhe são próprias e que o definem como tal.

Nesse trabalho com o gênero autobiográfico, o sujeito em questão é concebido como produtor de uma série de conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, e esses conhecimentos são revelados por meio das experiências e dos saberes que construiu ao longo de sua trajetória de vida.

Em seguida, apresentamos e analisamos a produção individual do aluno J. Tal produção passou por reescrita e decidimos publicar considerando a melhor versão textual produzida pelo aluno. O texto compõe a décima terceira autobiografia do livro publicado como produto final do projeto de intervenção (BEZERRA; GARCIA, 2014, p. 35).

## Exemplo 5: Produção Individual (2ª versão)

Meu nome é J, mas todos me conhecem como “Loirinho”, tenho 15 anos, nasci no dia 12 de Janeiro de 1999, moro no Bairro da Paz com minha mãe.

Minha mãe se chama C., ela tem 34 anos, não tenho mais pai, pois ele faleceu quando eu tinha 1 ano, gostaria de poder ter convivido mais tempo com ele. Gosto de falar sobre minha família, tenho um irmão que é deficiente mental, o qual ainda pretendo ajudar muito. Meus avós moram na Praia do Meio, o lugar é muito bonito, tem um rio grandioso e adoro ir visitá-los para aproveitar as belezas do local.

Tenho uma irmã que não mora comigo, ela mora na casa de minha madrinha, mas como minha mana estuda também no P.F. eu a vejo todos os dias e matamos a saudade.

Gosto de estudar, mas sinto algumas dificuldades com Língua Portuguesa, tanto que faço dependência na disciplina, por isso de manhã pago a dependência do 6º. Ano e a tarde curso normalmente na turma do 8º. Ano.

Fonte: Garcia (2015, p. 99).

No primeiro parágrafo do texto do aluno J, vemos a utilização do mecanismo de coesão textual (*mas*), porém detectamos ainda que esse elemento não traduz apenas uma relação de oposição, como diz a gramática tradicional. No plano discursivo, percebemos que esse conector traz uma carga de reconhecimento, de identificação no grupo no qual o aluno se insere (*mas todos me conhecem como “Loirinho”*). Em seguida, ele relata *moro no Bairro da Paz*, o que traz à tona essa caracterização do lugar. Ele fez essa escolha linguística para se identificar.

No segundo parágrafo, o aluno diz não ter mais pai e reforça essa ideia acrescentando um modalizador (*gostaria de poder ter convivido*). Aqui, ele utiliza uma forma verbal modalizadora (*poder*) e faz essa escolha porque se sente pequeno diante dos problemas enfrentados, por exemplo, o fato de querer ter convivido mais com seu pai. Nesses termos, o ato de escrever exige que o produtor do texto tome decisões em vários níveis (semântico, pragmático, estilístico, discursivo, gramatical, textual e assim por diante). Os aspectos formais são apenas um dos componentes do texto, devemos privilegiar processos garantidores da produção de sentidos em função dos propósitos interativos. A sala de aula é um espaço privilegiado desse movimento interlocutivo, é um lugar de interações, de diálogos entre sujeitos e saberes, assim devemos desenvolver nas aulas de língua materna atividades legítimas que entrelacem cada vez mais linguagem e sujeito, enfim, que se pratique a linguagem em contextos relevantes para o universo dos alunos.

## Considerações Finais

Esta pesquisa foi desenvolvida tomando como base o pressuposto de que o conhecimento dos gêneros contribui para o empoderamento dos

alunos, a fim de que seja construída uma relação mais autônoma com a linguagem. A UD elaborada a partir da articulação com o CCMG se mostrou eficaz em auxiliar os aprendizes nas práticas de linguagem e na compreensão do gênero, porém não pode ser vista como a fonte exclusiva de resolução dos problemas. Ainda há um longo percurso a ser trilhado na compreensão de problemáticas do ensino de Língua Portuguesa. A escola precisa avançar significativamente transformando a sua prática.

Antes de iniciar o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), a primeira autora deste capítulo não tinha o hábito de trabalhar com atividades encadeadas em sequências, e não costumava conceber os gêneros com práticas sociais dinâmicas, o que fazia com mais frequência era um trabalho metalinguístico sobre os gêneros. A partir das leituras e pesquisas desenvolvidas no referido curso, a professora percebeu tais limitações no próprio fazer pedagógico e procurou desenvolver a UD como um suporte para organizar as atividades de ensino em função de um produto intermediário e de um produto final, ressignificando as próprias práticas pedagógicas. Dessa maneira, entendemos que planejar as aulas no formato de circuito implica não se restringir ao planejamento de uma aula apenas, mas organizar a aula num formato de cadeia, de sequência de gêneros.

Nesta perspectiva, o professor deve reexaminar constantemente seus procedimentos, seus objetivos, e adentrar-se em um “ciclo permanente de aperfeiçoamento”, como bem diz Perrenoud (2002, p. 44). Nesse sentido, podemos dizer que talvez a pesquisa científica não dê exatamente as respostas esperadas pelos professores, mas lhes faz refletir bastante, evitando, inclusive, justificar o baixo aprendizado do aluno com adversidades particulares enfrentadas fora das escolas.

## Referências

- 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.
- BEZERRA, S. O. X.; GARCIA, V. B. B. R. (Orgs.) **Autobiografia dos alunos do 6º Ano A**. Marabá: Carajás, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEEFF)/MEC, 1998.

- CALLAGHAN, M.; KNAPP, P. e 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.
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: Unicamp/IEL, (22): 9-39, jan./jun. 1992
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 23ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- GARCIA, V. B. B. R. **Transformações em aulas de leitura e de análise linguística: percursos de professoras**. Araguaína, 2015. 200f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistemico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.
- MARABÁ. **Proposta curricular: os múltiplos olhares sobre os caminhos da aprendizagem**. Ensino Fundamental 6º ao 9º ano / 3º e 4º ciclos. Prefeitura de Marabá: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: **Vida de professores**. Porto, Porto Editora, 1992.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, W. R. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. **Revista Investigações**. Recife: UFPE, v. 22, n. 2, p.135-160, 2009b.
- \_\_\_\_\_. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: Eduem, 2011a.
- \_\_\_\_\_. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.41, n.143, p. 582-605, 2011b.
- \_\_\_\_\_. Gêneros Textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Linguagem e Ensino**, Pelotas: UCPel, v.15, n.2, p.

387-418, jul./dez. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna.** Manaus: UEA Edições, 2012b.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre o contexto de cultura na LSF. In: **Anais do XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y filología da América Latina- Alfal, 2014.** João Pessoa: Ideia, p. 1991-2003, 2014.

\_\_\_\_\_. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: UFMG, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.

\_\_\_\_\_. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação,** v. 22, n. 70, p. 708-731, 2017.

\_\_\_\_\_. Construção de práticas de pesquisa no mestrado profissional em letras. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. A. (Orgs.). **Formação de professores de língua na pós-graduação.** Campinas: Pontes, 2019a, p. 25-57.

\_\_\_\_\_. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas: Unicamp, v.58, n. 1, p. 219-240, 2019b.

\_\_\_\_\_; ESPÍNDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional? **Revista da ANPOLL.** Florianópolis: UFSC, v. 1, p. 259-307, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2002