



**Universidade Federal do Tocantins**  
Mestrado Profissional em Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Campus Universitário de Araguaína  
E-mail: profletras@uft.edu.br

**(RE)CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE E  
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS.**

**Araguaína, TO  
2016**

**JACIELLE DA SILVA SANTOS**

**(RE)CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE E  
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS.**

Eixo Temático: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Auler Pereira

**Araguaína, TO  
2016**

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

---

S237( Santos, Jacielle da Silva.

(Re)construção das práticas de letramento docente e implicações para o ensino de gêneros discursivos. . / Jacielle da Silva Santos. – Araguaína, TO, 2016.

123 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.

Orientadora : Isabel Cristina Auler Pereira

1. Letramentos. 2. Gêneros discursivos. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Leitura e produção de textos. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado 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).**

**JACIELLE DA SILVA SANTOS**

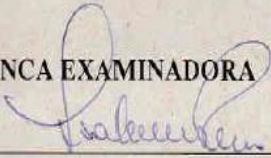
**(RE)CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO  
DOCENTE E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE GÊNEROS  
DISCURSIVOS.**

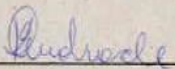
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras:  
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade  
Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Araguaína,  
como requisito parcial para título de Mestre em Letras, sob a  
orientação do Profa. Dra. Isabel Cristina Auler Pereira.

Data da aprovação: Palmas (TO), 12 de Dezembro de 2016.

Conceito: Aprovada

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Isabel Cristina Auler Pereira (UFT)  
**Orientadora**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Karylleila dos S. Andrade Klinger (UFT)  
**(Titular – Membro Interno)**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria José de Pinho (UFT)  
**(Titular – Membro Interno)**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos (UFAC)  
**(Titular – Membro Externo)**

Araguaína, TO  
2016

Aos meus eternos professores Claudio L.A. Fonseca e Nilsa Ribeiro Brito por me inserirem no campo da pesquisa e sempre me motivarem a seguir em frente.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por todos os anjos que colocou em minha caminhada.

Ao meu filho Alexandre, tia Zenólia e minha mãe por todo apoio e compreensão.

Às amigas de sempre e doutorandas Profa. Msc. Maria Cristina Macedo Alencar (UFSC) e Profa. Msc. Flávia Marinho Lisboa (UFPA) pelo incentivo, discussões teóricas e por estarem sempre presente mesmo distantes.

Ao Dr Olavo Ferreira pela ajuda imprescindível na reparação e manutenção da minha saúde psicológica.

À Profa. Dra. Luiza Silva (UFT) pela mão amiga e pelos direcionamentos.

As amigas pessoais Andreana de Carvalho, Juliane Sales, Carolini Feitosa e Socorro Silva por estarem sempre presentes nos diversos momentos difíceis desta caminhada. À amiga Profa. Msc. Seane O. Xavier por ser uma das responsáveis e culpada por eu está nesta “enrascada teórica”.

À toda turma PROFLETRAS /2014, pelos momentos de discussões e acalanto.

Ao diretor do Colégio Estadual Guilherme Dourado, Mariano Soares pelo apoio aos meus estudos mesmo que isso pudesse custar seu cargo atual.

À professora regente, colaboradora da nossa pesquisa por se disponibilizar a contribuir com nossas reflexões.

À Profa. Dra. Isabel Auler (UFT) por ter sido mais que uma orientadora, sempre com uma palavra amiga para os momentos de desespero e soluções para os entraves que surgiram pelo caminho.

***EPÍGRAFE***

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.*

*(Cora Coralina)*

## RESUMO

Esta pesquisa-ação foi realizada sob a perspectiva de estudo de caso a partir da atuação de professora do 6º ano do Ensino Fundamental II para o ensino dos gêneros discursivos a alunos de uma escola pública de Araguaína, estado do Tocantins. Buscou refletir, a partir do planejamento de unidades didáticas de leitura, produção e revisão textual realizada em conjunto com professora regente e dos seus relatos orais e memorial, como se mobilizam os saberes no que se refere ao ensino dos gêneros discursivos fundamentados nas práticas sociais de letramento. Tem como objetivos específicos identificar os fundamentos do letramento docente que orientam a prática do professor de língua portuguesa em relação ao ensino dos gêneros; compreender como as atividades orientadas pelas práticas sociais de letramento atreladas aos gêneros discursivos podem contribuir para o ensino de língua portuguesa e elaborar unidades didáticas com fundamentos nas práticas sociais de letramento. Os estudos tiveram como fundamentos teóricos o conceito de letramento docente em Kleiman e Santos (2014), o ensino de língua portuguesa a partir dos conceitos de gêneros discursivos de Bakhtin (1992) e Rojo (2015), aliados ao letramento social de Street (2014) e Kleiman (1995; 2007; 2009). Com base nos estudos e reflexões que fizemos, por mais de um ano e dos relatos orais do diário de campo, identificamos que os fundamentos do letramento docente da professora eram pautados pela concepção de língua/linguagem enquanto fixa e gênero enquanto modelo textual a ser seguido sem possibilidade de hibridização. Essa pesquisa nos mostrou que a todo o momento foram mobilizados saberes docentes adquiridos na graduação e pós-graduação de ambas as professoras (professora pesquisadora e auxiliar de pesquisa). Por meio das reflexões e discussões sobre os conceitos de letramento e sobre as práticas de leitura e produção de textos em aulas de língua portuguesa, a auxiliar de pesquisa reconstruiu saberes docentes e linguísticos e a partir destes passou a considerar língua/linguagem sob a perspectiva sociointeracionista e cognitiva de leitura e produção de textos como práticas docentes possíveis. Saberes esses que sem a ajuda mútua e reflexão constante das práticas docentes não seriam possíveis de serem reconstruídos e aplicados em sala de aula.

**Palavras-chave:** Letramentos. Gêneros discursivos. Ensino de Língua Portuguesa.



## ABSTRACT

This research was carried out on the perspective of a case study from the performance of the teacher of the 6th year of Primary Education II for the teaching of the discursive genres to students of a public school in Araguaina, Tocantins state. It sought to reflect, from the planning of didactic units of reading, production and textual revision carried out together with teacher regent and its oral and memorial reports, how to mobilize the knowledge regarding the teaching of the discursive genres based on the practices social skills. Its specific objectives are to identify the foundations of teacher education that orient the practice of the Portuguese language teacher in relation to teaching the genres; understand how the activities guided by social practices of literacy linked to the discursive genres can contribute to the teaching of Portuguese language and to elaborate didactic units with foundations in the social practices of literacy. The theoretical basis of the studies was the concept of teacher literacy in Kleiman and Santos (2014), the teaching of Portuguese language from the concepts of discursive genres of Bakhtin (1992) and Rojo (2015), in addition to social literacy of Street (2014) and Kleiman (1995, 2007; 2009). Based on the studies and reflections we did for more than a year and the oral reports of the field diary, we identified that the foundations of teacher teaching were based on the conception of language / language as fixed and gender as a textual model to be followed. This research showed that at all times teachers' knowledge acquired at the undergraduate and postgraduate levels of both teachers (research professor and research assistant) was mobilized. Through the reflections and discussions on the concepts of literacy and on the practices of reading and producing texts in Portuguese language classes, the research assistant reconstructed teaching and linguistic knowledge and from these began to consider language / language from a socio-interactionist perspective And cognitive aspects of reading and producing texts as possible teaching practices. These know that without mutual help and constant re-flexing of teaching practices would not be possible to be rebuilt and applied in the classroom

**KEYWORDS:** Literacy. Discursive genres. Teaching of Portuguese language.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Frente da unidade escolar na qual a pesquisa foi realizada. (Acervo da pesquisadora) p.34
- Figura 2: Inter-relações entre enunciação/enunciado e ideologias. p.57
- Figura 3: Elementos componentes do gênero e do texto. (ROJO, 2015, p.86) p.58
- Figura 4: Esferas de atividade humana e de comunicação verbal. (ROJO, 2015, p.67) p.61
- Figura 5: As relações entre as atividades humanas, a comunicação e os gêneros do discurso. p.64

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GESTAR I	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar 1º ao 5º ano
MEC	Ministério da Educação e Cultura
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PROINT	Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Cultura/ Marabá-PA
UDs	Unidades Didáticas
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNB	Universidade Nacional de Brasília

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>1</b>	<b>CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA</b>	21
1.1	Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa – ação	26
1.1.1	1.1.1 Metodologia e geração de dados: caminhos percorridos na pesquisa-ação.	29
1.2	Caracterização da unidade escolar	34
1.3	Apresentação da auxiliar de pesquisa	35
<b>2</b>	<b>ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA</b>	39
2.1	Inter-relações entre alfabetização, escolarização e letramento	43
2.1.1	Letramento Docente	47
2.1.2	Letramento autônomo e ideológico	50
2.2	Gêneros discursivos: definição e funcionalidades	55
2.2.1	Práticas de letramento e os gêneros discursivos	59
<b>3</b>	<b>GÊNEROS DISCURSIVOS EM AULAS DE LINGUA PORTUGUESA</b>	63
3.1	Apresentação e discussão/reflexão sobre as unidades didáticas de leitura.	65
3.2	Apresentação e discussão/reflexão sobre as unidades didáticas de produção e revisão textual.	80
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	90
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	93
<b>6</b>	<b>APÊNDICES</b>	96

## INTRODUÇÃO

A partir das reflexões que construímos e reconstruímos ao longo dos anos de docência, entre formação inicial e continuada, no contato com vários segmentos e colegas de trabalho, percebe-se o quão necessário e, ao mesmo tempo difícil é aliarmos teoria e prática sem que haja momentos de discussões e reflexões do fazer pedagógico. Sabemos que a maior parte dos problemas e dificuldades que encontramos ao longo do caminho fica relegada à falta ou pouco investimento em formação continuada, infraestrutura das escolas, na desestruturação familiar dos estudantes, entre outros fatores. Com isto, as reflexões acerca do fazer pedagógico cabem a nós professores. Se não o fizermos, quem o fará?

Nesta pesquisa propomo-nos a partir de reflexões acerca das práticas de letramento docente de nossa auxiliar de pesquisa, pensar a respeito da aplicabilidade do trabalho com os gêneros discursivos sob a perspectiva do letramento social no ensino de Língua Portuguesa. Relacionado a estas reflexões, proporemos unidades didáticas de leitura, produção e revisão de texto para a turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública tocantinense. Sabemos da realidade de nossas escolas, e ao nos colocarmos como professoras pesquisadoras - que somos - o caminho mais viável é buscar maneiras de contribuir com o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no âmbito das condições que se apresentam as escolas brasileiras. Isso não significa que a luta por condições dignas de trabalho pare por aqui, pelo contrário, ela apenas toma mais força.

Os estudos acerca da língua/linguagem, por meio da linguística, bem como por outras ciências, contribuem de forma expressiva para o aprofundamento dos fundamentos do ensino de Língua Portuguesa. Vale ressaltar, no entanto, que por vezes, tomados de forma errônea, esses estudos acabam por gerar mais conflitos; ao invés de formar promovem a desinformação levando o professor regente a mudar apenas seu discurso e não a forma de atuação. Essas dificuldades aumentam à medida que surgem novas demandas sociais de uso da escrita e novas discussões na academia que por vezes não chegam como deveriam à escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) / (BRASIL, 2001), por exemplo, ao serem divulgados na escola encontraram e ainda podem vir a encontrar uma equipe pedagógica com dificuldades para compreender as teorias subjacentes a essas diretrizes, e se as compreendem, apresentam certa rejeição em aplicá-

las. Pois, rejeita-se aquilo que não se compreende em sua essência e toma para si aquilo que julga ter condições de repassar; os saberes que dominam; que têm segurança em aplicar.

Como falar de texto como discurso, abordar temáticas como enunciação, gêneros discursivos, gêneros textuais e variação linguística, sem um estudo direcionado para esses campos da linguística? Trata-se de teorias novas e que, ainda hoje, geram grandes discussões no campo da linguística aplicada. Por isso, o que houve e ainda ocorre nas escolas brasileiras é que a interpretação dessas diretrizes apresenta uma perspectiva individualista, muitas vezes, impregnada de fundamentos e metodologias próprias de uma abordagem tradicional de ensino e aprendizagem.

Atreladas às questões já citadas, temos ainda que lidar com a dificuldade dos alunos recém-chegados ao Ensino Fundamental II em relação às habilidades de escrita de textos coesos e coerentes; a dificuldade que encontramos por vezes em como trabalhar determinados gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992; BRASIL, 2001) que nos são cobrados. E, ainda, as dúvidas em relação à escolha destes, a forma como eles se apresentam na/para a sociedade. Seriam eles formas fixas como apresentados por alguns autores como Marcuschi (2008) ou instáveis e não passíveis de enquadramento fixo como sustenta Bakhtin (1992) e seus seguidores? Tais dificuldades são seguidas ainda de questões problemáticas que estão presentes nas escolas como salas lotadas, disfunção idade-série, dificuldades dos estudantes no desempenho das habilidades de leitura e escrita, falta de discussão e reflexão sobre o trabalho docente, preocupação por parte da gestão escolar apenas com os índices de aprovação.

A impressão que fica é de que o que se discute na academia, no ensino superior, destoa das discussões que emergem na escola. Por exemplo, ouve-se muito, nos cursos de formação, tratar questões sobre gêneros, sejam eles textuais ou discursivos. Mas o que seria isto? Como o trabalho a partir dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992; PCNs (BRASIL, 2001); ROJO, 2015) pode ajudar o professor na prática em sala de aula? Ou seria melhor enquadrar os gêneros em formas textuais pré-definidas (Marcuschi, 2008), facilitando assim a absorção pelo aluno? O que significa dizer que os gêneros se moldam a partir das relações sociais? Pensar sobre isso ajudaria o professor a desenvolver um trabalho que efetivamente levasse seu aluno a não se sentir excluído do processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa?

Tudo isso requer um olhar mais atento e uma reflexão constante sobre a prática docente, sobre as teorias veiculadas pela academia e, a partir destas buscar discutir formas de propiciar melhores condições de ensino e aprendizagem para professores e alunos. A falta de discussão, reflexão e (re)construção de conceitos em relação às teorias e às práticas docentes dentro da

escola aumentam uma vez que a educação encontra-se em segundo plano para a maioria dos nossos governantes.

A partir destas e outras reflexões sobre a prática do ensino de Língua Portuguesa como objeto de investigação por parte do professor (GERALDI, 1997), abordaremos outra questão não menos importante que é o letramento docente, buscando identificar os fundamentos que orientam a prática desse professor em relação ao ensino por meio dos gêneros. Para isto, concebemos texto/enunciado enquanto portador de mensagens, as quais nos possibilitará a cada leitura constituir-nos como sujeitos da linguagem à medida que cada enunciação for marcada pelo confronto do leitor com o texto, com as ideias do autor e sua realidade.

Dialogando com esta realidade, de certo modo, está a concepção de Paulo Freire (2001) de leitura como forma de revisão e intervenção da/na realidade, produção de conhecimento pelos sujeitos, uma vez que todo ato de leitura realiza-se num contexto sociopolítico específico. Essa ideia corrobora com os postulados presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2001, p. 20), o qual sinaliza que partindo do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, de que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, através da ação sobre eles. Nesse sentido, é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras, que não possua em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato.

De acordo com os pressupostos de Britto, (2004, pp. 50-51), pertencer à cultura escrita significa mais que a soma dos conhecimentos e das capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Significa “participar da sociedade de escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos”. Nesse sentido, a linguagem é entendida como um trabalho que resulta da interação entre homem e realidade natural e social, ou seja, da produção social. Geraldi (1997) partilha da mesma concepção de língua/linguagem de Bakhtin (1992). Considera a língua como um processo inacabado, reconstruído pelo sujeito, que se constitui enquanto tal na interação com o outro num contexto sócio-histórico mais amplo. A linguagem ocorre no tempo e se realiza singularmente no momento da enunciação construindo história, evidenciando repetição e renovação de sentido trabalhado nas estruturas linguísticas.

Pensando nessas e outras questões, encontramos nos fundamentos da área linguística aplicada muitas contribuições no que se refere à compreensão de como se dá o processo de aquisição da escrita; qual a importância da escrita para a formação do homem; quais as contribuições da linguagem oral no ensino de Língua Portuguesa. Essas e outras reflexões relacionadas ao que é oral, ao que é escrito, sua relação com a escrita, entre outras, contribuem para uma

mudança de paradigma referente às concepções de língua, linguagem e fala. E, portanto, relativas à concepção de alfabetização e letramento.

Assim, selecionamos para a realização desta pesquisa, uma turma do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II da Educação Básica de uma escola pública na cidade de Araguaína no Estado do Tocantins devido, primeiramente, ao interesse da professora regente da turma em participar do nosso trabalho. Sua motivação teve como foco principal o desejo de conhecer o que vem sendo veiculado e estudado pela academia para que possa refletir e (re)construir seus conceitos sobre os gêneros de forma a contribuir com seu trabalho em sala de aula.

Outra questão, não menos importante, que também nos chamou atenção, foi o fato de haver certa rejeição a esta série por parte dos professores efetivos da Secretaria de Educação do estado do Tocantins (SEDUC-TO) durante a distribuição de carga horária. O mais intrigante é que os professores efetivos em sua grande maioria só querem trabalhar no Ensino Médio e, no entanto, apenas sabem criticar os professores do Ensino Fundamental I e II. Nas discussões em reuniões na escola ou mesmo informalmente todos culpam os professores das séries iniciais pelos problemas com leitura e escrita apresentados pelos estudantes do sexto e sétimo ano (5ª e 6ª série), no entanto, em contato com esse aluno nos anos seguintes não é feita muita coisa para reverter essa situação. Com isso, sempre tal série acaba sendo delegada aos professores efetivos recém-chegados e/ou os não efetivos. Possivelmente, um dos motivos por tal rejeição seja o fato desta série representar a transição do Ensino Infantil para o Fundamental. É uma série que mais se aproxima da fase inicial de alfabetização da criança, sendo também a que mais lida com problemas de leitura e escrita.

Para tanto, fez-se necessário uma reflexão teórica a partir dos fundamentos de Geraldi (1996, 1997) ao se discutir o ensino de Língua Portuguesa como objeto de estudo; de Bakhtin (1992) sobre a perspectiva interacionista da linguagem enquanto construção sócio-histórica e ideológica, ao considerarmos nesse trabalho a língua heteróclita e multifacetada que se realiza e (re)constrói seus sentidos nas interações sociais. Ao tratarmos do ensino do português não poderíamos deixar de pensar em letramentos e no caráter social desse. Para isso, nos embasaremos em Kleiman (1995) e sua abordagem do termo letramento em relação as práticas sociais; em Street (2014), no que se refere ao letramento social, como ponto de partida e chegada para o sucesso do ensino de língua materna, ao tratar letramento com um significado político e ideológico; e mais uma vez em Bakhtin (1992); PCNs (BRASIL, 2001) e Rojo (2015) no que se refere à abordagem dos gêneros discursivos como construção social que se molda e se (re)constrói a partir das necessidades sociais dos falantes. Por fim, introduziremos a abordagem sobre letramento docente (KLEIMAN e SANTOS, 2014) e projetos de letramento (KLEIMAN, 2009)



como base fundamental para a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa pautado numa perspectiva social.

Propomo-nos nesta pesquisa a pensar/refletir sobre as práticas de letramento pedagógico como um possível caminho para o aprimoramento do trabalho com os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992; PCNs (BRASIL, 2001)), o que irá repercutir diretamente em nossa prática de sala de aula como um grande aliado na busca incessante de contribuir com o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa. Estamos retomando conceitos já veiculados e divulgados nas escolas, seja pelos documentos oficiais, seja pelo investimento individual de cada professor brasileiro em sua formação profissional. A pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o processo de (re)construção das práticas de letramento de uma professora de Língua Portuguesa no ensino dos gêneros discursivos com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública de Araguaína- Tocantins. E como objetivos específicos: identificar os fundamentos do letramento docente que orientam a prática do professor de Língua Portuguesa em relação ao ensino por meio dos gêneros; compreender como as atividades orientadas pelas práticas sociais de letramento atreladas aos gêneros discursivos podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa e elaborar unidades didáticas com fundamentos nas práticas sociais de letramento.

Nossa proposta consiste, em traçar um estudo, o qual irá se constituir a partir de reflexões sobre as práticas de letramento da professora - nossa auxiliar de pesquisa - aliadas às teorias dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992; PCNs (BRASIL, 2001); ROJO, 2015) e do letramento social (STREET, 2014), de forma a ressignificar – para essa- o ensino de português. Para isto, realizamos um estudo de caso (LUDKE, 1986) de abordagem qualitativa, na perspectiva de Duarte (2002), que propõe olhar e pensar determinada realidade de modo diferente, a partir de uma experiência e do conhecimento por nós adquiridos. E, ainda, fez-se necessário conhecermos os fundamentos de letramento como prática social de leitura e escrita (KLEIMAN 1995; 2009) que permeiam a prática docente para ensino dos gêneros discursivos na escola pública tocantinense.

Para isso, a professora elaborou um memorial de leitura e escrita para conhecermos e refletirmos sobre seu percurso profissional e os conceitos que teve contato ao longo de sua vida pessoal e profissional. E, ainda, analisamos os registros em diário de campo dos relatos orais da professora regente a respeito dos seus anseios em relação ao trabalho com leitura, produção de textos a partir dos gêneros discursivos e das discussões ao longo da (re)elaboração das unidades didáticas de leitura e produção textual para sua turma. Desse modo, passamos a repensar e refletir sobre essas práticas de forma a contribuir e/ou possibilitar mudanças significativas no ensino de Língua Portuguesa ao atender os anseios da professora regente. Para tal, partimos do pressuposto de que o letramento – seja ele autônomo ou ideológico (STREET, 2014) está aliado

às práticas sociais de leitura e escrita do contexto sociocultural no qual os sujeitos estão envolvidos. Práticas essas que nossos alunos têm contato desde a mais tenra infância e, que por vezes a escola acaba por não as considerar.

A organização do planejamento por unidades didáticas, baseado em Damis (2006) objetiva contribuir para a organização de atividades e sistematização de conteúdos, de forma que os estudantes sejam gradativamente inseridos em atividades que mobilizam as habilidades de leitura e produção de textos. Esse tipo de planejamento propicia aos alunos a inserção em práticas sociais de leitura e produção de textos nas quais sejam sujeitos ativos nos processos de ensino e aprendizagem. As unidades didáticas foram elaboradas a partir dos pressupostos teóricos e pretendem responder às expectativas da professora regente, auxiliar na pesquisa em relação ao trabalho com os gêneros discursivos.

Desta forma, após ter um primeiro contato com a turma, ouvir a professora e a orientadora pedagógica da escola, bem como a opinião de outros professores no Conselho de Classe, foram esboçadas algumas unidades didáticas como proposta de intervenção para ser aplicada à turma. Utilizamos o termo esboço porque tal proposta foi reconstruída, após a leitura e discussão de alguns textos, em conjunto com a professora regente, sob a supervisão da professora orientadora. Sendo assim, as professoras pesquisadora e regente aprofundaram seus conhecimentos ao discutirem e refletirem sobre as teorias do letramento social, de gêneros e projetos de letramentos. A questão primordial do trabalho teve como foco dar respaldo a alguns anseios que perpassam a todos nós professores de português, principalmente no que se refere às habilidades as quais os alunos apresentam mais dificuldades - a leitura e escrita convencional- devido ao foco conteudístico adotado pela maioria das escolas públicas brasileiras da educação básica.

Os documentos oficiais da educação básica, bem como o Referencial Curricular do estado do Tocantins (2008), exigem que os professores de Língua Portuguesa levem seus alunos a se adequarem às diversas situações formais, orais ou escritas, tais como: saber persuadir o leitor, convencê-lo, compreender o objetivo do texto (quando onde e para quem é escrito), sendo que a maioria das aulas de produção textual na escola é feita para ser avaliada pelo professor. Não aparece em nenhum momento uma situação real para a produção textual e, quando essa abordagem aparece tem um cunho avaliativo, normalmente vinculada à avaliação bimestral.

Não pretendemos apresentar receitas, mas ao contrário, propormos uma reflexão acerca do fazer pedagógico da professora regente aliada aos estudos do letramento social e, por conseguinte aos gêneros discursivos. Desse modo, a professora regente, após refletir e discutir com a professora pesquisadora sobre os conceitos de letramento social e gêneros discursivos, levará seus alunos a também refletirem sobre a língua em uso na escola e fora dela. É uma tomada de

atitude pedagógica que se faz necessária na profissão docente (reflexão-ação-reflexão), e que se colocada em prática a partir de leituras e análises dos diversos gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, pode contribuir significativamente tanto para a professora regente e pesquisadora, bem como para os alunos. Portanto, esta pesquisa-ação tem como objetivo refletir sobre o processo de (re)construção das práticas de letramento docente (KLEIMAN e SANTOS, 2014) no ensino de Língua Portuguesa a partir dos conceitos de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992; BRASIL, 2001 e ROJO, 2015) aliados ao letramento social (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; 2007; 2009).

Realizada sob a perspectiva de estudo de caso, a partir da atuação de professora do 6º ano do Ensino Fundamental II para o ensino dos gêneros discursivos a alunos de uma escola pública de Araguaína, estado do Tocantins. Busca refletir, a partir do planejamento de unidades didáticas de leitura, produção e revisão textual realizados em conjunto com professora regente e dos seus relatos orais e memorial, como se mobilizam os saberes no que se refere aos gêneros discursivos fundamentados nas práticas sociais de letramento. A pesquisa tem como objetivos específicos identificar os fundamentos do letramento docente que orientam a prática do professor de Língua Portuguesa em relação ao ensino por meio dos gêneros; compreender como as atividades orientadas pelas práticas sociais de letramento atreladas aos gêneros discursivos podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa e elaborar unidades didáticas com fundamentos nas práticas sociais de letramento. Está diretamente relacionado à (re)construção dos conceitos sobre gêneros veiculados na escola, de forma que a partir das discussões entre professora pesquisadora e regente, sob a supervisão da professora orientadora, haja uma reflexão sobre a aplicabilidade dos gêneros discursivos ao ensino de Língua Portuguesa. Ou seja, nosso grande desafio consiste em discutir/refletir a respeito dos gêneros discursivos e sua aplicabilidade ao ensino de português na escola.

Portanto, o trabalho aqui delineado apresenta, em seu primeiro capítulo, a metodologia aplicada à pesquisa, além de caracterizar o espaço e os participantes dessa, incluindo antes da metodologia um tópico sobre as (in)formações que a professora pesquisadora teve contato ao longo de sua formação profissional. Por ser este um Mestrado Profissional, acreditamos ser de suma importância a inserção das concepções que a professora pesquisadora teve contato antes e durante o mestrado, pois estas foram as motivadoras desta pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos o que está sendo discutido a respeito do termo letramento e gêneros com enfoque nos gêneros discursivos, o qual nossa pesquisa irá se basear, bem como suas implicações para o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa. Finalmente, no terceiro capítulo, propomos uma reflexão a partir das concepções subjacentes ao letramento social (STREET, 2014), o trabalho

com leitura e escrita no ensino de português embasado no conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992), e de como esses aliados às unidades didáticas podem auxiliar o professor regente em sala de aula e contribuir com um ensino mais reflexivo da língua.

De forma complementar, também, discorreremos sobre como as políticas públicas voltadas para a formação do professor podem contribuir para a qualificação dos profissionais da educação, uma vez que foi possível constatar, a partir das discussões e dados observados ao longo do Mestrado Profissional em Letras, como os sujeitos dependendo da situação de uso da língua, acabam por encontrar lacunas no sistema e moldam suas concepções de ensino e atitudes a partir dos discursos que tiveram e têm contato, escolhendo desta forma qual tomar para si.

## CAPÍTULO 1

### CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

*Fiz a escalada da montanha da vida removendo pedras e plantando flores.*

*Cora Coralina*

Este capítulo tem por objetivo apresentar os passos desta pesquisa, bem como seus pressupostos teóricos metodológicos. Antes disso, devido esta pesquisa fazer parte de um Mestrado Profissional, acreditamos ser de imensa importância a inserção das práticas de letramento docente da professora pesquisadora bem como os saberes com os quais teve contato ao longo de sua vida acadêmica e de docência. Acreditamos que suas experiências nos ajudarão a compreender os caminhos desta pesquisa.

Muitas das nossas ansiedades, enquanto profissional na área de Língua Portuguesa e alunas de graduação giram em torno de um único ponto: como ressignificar a vivência do estudante em aprendizagem que o oriente para a vida? Como romper com os vários muros que surgem entre professor de português e o aluno? Talvez essas respostas fiquem perdidas no espaço; ou talvez sejam tão evidentes que é quase impossível de serem enxergadas. O fato é que para quem está em sala de aula nada é tão claro, tão fácil e simples. Sendo filha e sobrinha de professoras da educação básica, fui inserida precocemente no ambiente escolar. Conviver com todas as aflições e realizações dessa profissão só suscitou a vontade de querer contribuir de alguma forma nesta área.

Entre a graduação e a especialização, trabalhei em vários setores da educação no município de Marabá, estado do Pará. Inicialmente, ainda na graduação, por seis meses, atuei em um núcleo da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Era muito nova, bem no início da graduação, e não me recordo de muita coisa. Em seguida, entrei no Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PROINT) da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Marabá-PA e logo depois no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), focando apenas na pesquisa. Terminado o período da bolsa, trabalhei por um tempo em regime de substituição em turmas do Ensino Fundamental II de 5ª e 6ª séries, com a disciplina de Língua Portuguesa. Foi uma experiência gratificante, pois essa foi a escola em que fiz a pesquisa na época

da graduação. Nesse momento, já havia um entrosamento com toda a equipe gestora e com os alunos.

Foi um período muito produtivo, apesar de a escola ter uma péssima infraestrutura na época e ser alvo de bandidos. Lembro-me que apliquei um projeto que havia elaborado com uma amiga de graduação quando éramos bolsistas do ‘Projeto Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão’ (PROINT) na área da linguística aplicada, sobre narrativas orais, além de trabalhar com interpretação oral, buscando perceber o implícito, além de produção e revisão de textos narrativos a partir do filme de animação “Os sem florestas”<sup>1</sup> (dublado), dirigido por Tim Johnson e Karey Kirkpatrick. O livro didático era usado apenas para as tarefas de casa, uma vez que tinha que usá-lo de alguma forma – (fato esse que sempre me incomodou). As aulas que planejava sem uso do livro didático eram participativas e proveitosas.

Como professora atuante em sala de aula posso dizer que um dos entraves do nosso trabalho muitas vezes são os conflitos de concepções acerca do ensino da língua entre professor e equipe gestora, o que leva por terra, muitas vezes, um planejamento que poderia trazer resultados bem mais significativos para o aluno e, conseqüentemente para seu desempenho. Embora tenha ocorrido um investimento do Governo federal em formação continuada, há ainda em todo Brasil, inclusive no Tocantins, esses problemas gerados por concepções equivocadas no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem do aluno.

Mesmo que várias pesquisas contribuam para o ensino de língua/linguagem pautado no dialogismo<sup>2</sup> (BAKHTIN, 1992) entendido como as várias vozes que circulam nos discursos sociais e, portanto, carregadas de ideologias, muitas vezes, em nossas escolas, insistimos em um modelo que prioriza a decodificação das estruturas linguísticas e não levam o aluno a ser sujeito do processo de ensino e de aprendizagem e nem a refletir sobre a língua em suas diversas situações de uso. Como decorrência, o professor à medida que investe em sua formação profissional vive o conflito de como aliar teoria e prática. Essas inquietações, por outro lado, geram aprendizado, pois são importantes para a construção da trajetória profissional.

---

<sup>1</sup>(2006-EUA) O filme inicia sua narração a partir da chegada da primavera, o que faz com que os animais da floresta despertem da hibernação. Ao acordar eles logo têm uma surpresa: surgiu ao redor de seu habitat natural uma grande cerca verde. Inicialmente eles temem o que há por detrás da cerca, até que RJ revela que foi construída uma cidade ao redor da floresta em que vivem que agora ocupa apenas um pequeno espaço. RJ diz ainda que no mundo dos humanos há as mais diversas guloseimas, convencendo os demais a atravessar a cerca. Entretanto esta atitude desagrada o cauteloso Verne, que achava melhor permanecer onde estavam inicialmente. <http://www.megafilmeshdx.net/os-sem-floresta/>.

<sup>2</sup> Segundo Maingueneau (1998) “em análise do discurso, o termo dialogismo é utilizado, após Bakhtin, para referir-se à dimensão profundamente interativa da linguagem, oral ou escrita”. Ou seja, toda linguagem é dialógica, pois todo enunciado é produzido de alguém para alguém. Nesse processo eu me vejo e me reconheço no outro, nas várias imagens que o outro faz de mim e eu dele. É um jogo polifônico em que cria-se e recriam-se vozes emergentes das interações sócio-históricas dos falantes.

Em minha trajetória, por exemplo, vários foram os desafios. Todos acompanhados de muito estudo e um único objetivo: refletir sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna. Próximo à finalização do trabalho de conclusão de curso (TCC) e vinculada ao grupo de estudos na área do discurso e ensino, fui convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Marabá (SEMED), na equipe de formação continuada. A experiência profissional que mais me motivou a continuar no campo da pesquisa e extensão foram os três anos como professora formadora vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no município de Marabá, estado do Pará, na área da alfabetização. Todas as discussões com as professoras formadoras e alfabetizadoras que acompanhávamos ouvindo seus anseios, perspectivas, atrelando teoria e prática representaram momentos muito ricos. A reflexão sobre a prática docente realizada nos encontros de formação confirmou a importância de analisar a prática docente com um olhar diferente daquele que responsabiliza o professor ou os alunos pelas dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, como geralmente ocorre.

Quando assumi a equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação de Marabá-PA, inicialmente, trabalhei na equipe do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I) direcionado para os anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), momento em que tive que estudar mais que os demais colegas já que não possuía o conhecimento dessa área. No ano seguinte, entrei na equipe da formação do Pró-Letramento/Linguagem<sup>3</sup>, oferecido pela Universidade de Brasília (UnB), em parceria com Ministério da Educação e Cultura, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE). Em companhia de colegas pedagogas, estudei muito mais sobre o processo de alfabetização, a psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) a partir do método utilizado no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)<sup>4</sup>, incluindo os fundamentos de letramento na perspectiva de Magda Soares (1998).

---

<sup>3</sup> O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. (BRASIL, Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2007) <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>.

<sup>4</sup> O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende contribuir para a superação destes dois problemas (a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados), favorecendo a socialização do conhecimento didático disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores. (BRASIL, Ministério da Educação, 2001) [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf).

Além disso, aprendi a pensar no plano de aula a partir das rotinas, dos diagnósticos, das atividades lúdicas, dentre outras. Apaixonei-me literalmente pela alfabetização. Meu filho estava nesse processo na escola e, a partir de minhas experiências e estudos na área, alfabetizei-o pelo método PROFA. Outra experiência importante foi o acompanhamento e reflexão do trabalho com o ensino de Língua Portuguesa nas turmas de primeiro e terceiro ano do Ensino Fundamental I Público em Marabá, estado do Pará. Juntamente com as professoras alfabetizadoras das turmas citadas anteriormente, acompanhei e refleti com elas as sequências didáticas elaboradas para o trabalho de leitura, produção oral com destino escrito (tendo a professora regente como escriba) e revisão de textos.

A partir desse trabalho, minha concepção de formação continuada mudou completamente. Antes o que era enfadonho e imposto pela Secretaria de Educação, passou a ser momentos importantes de trocas de experiências e (re)construção de conceitos entre nós, professoras formadoras e professoras alfabetizadoras. Com isso, a formação continuada<sup>5</sup> deixou de ser para mim um simples momento de teoria a ser vivenciada por mero cumprimento de um dever. Sinto falta dos estudos, das trocas de experiências com as professoras das escolas infantis, das angústias e das possibilidades de intervenção que são feitas a cada progresso da criança. Aprendi muito nesse período.

Após essa experiência, surgiu meu interesse em estudar o letramento docente sob a perspectiva da linguagem enquanto construção social que se realiza e se molda sociohistoricamente (BAKHTIN, 1992). É importante refletir sobre esses materiais escritos que circulam na sociedade, pois, dependendo do direcionamento, podem criar um ambiente rico em aprendizagem. Esse interesse foi ganhando força à medida que de volta à sala de aula, como professora efetiva da Secretaria de Educação do estado do Tocantins (SEDUC/TO), na cidade de Araguaína, deparei-me com as dificuldades dos alunos em relação à escrita e leitura, além da falta de uma infraestrutura adequada, entre outros entraves ao exercício da profissão docente.

Infelizmente na escola em que leciono, há cinco anos, não há momentos de discussões e reflexões que levem a um resultado significativo, diferente da equipe em que trabalhei no Pará, a qual visitava as unidades escolares e a cada quinze dias dávamos devolutivas tanto da prática docente quanto das dificuldades em relação à infraestrutura, na tentativa de promover a partir das reflexões e debates uma educação de qualidade e mais humanista. Percebi, de imediato, que

---

<sup>5</sup> “A partir do pensamento de Freire, a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a formação inicial e continuada é concebida de forma inter articulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas, denominado pelo Ministério da Educação (MEC), de formação permanente (SEF, 1999).” (SILVA & ARAÚJO. 2005, V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005; p.5)



sozinha não poderia mudar essa situação, agravada pela falta de reflexões e debates sobre as dificuldades encontradas por nós professores regentes e a falta de apoio da equipe pedagógica.

O meu ingresso na segunda turma do ProfLetras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi o impulso e apoio que me faltava para que pudesse avançar em minhas reflexões e desejo de fazer pesquisa. Haja vista que, comenta-se muito na sala dos professores, ou em outras reuniões, a falta de formações que atendam a real necessidade de sala de aula, principalmente na área de linguagem e exatas. Os professores de linguagem, em geral, relatam muito positivamente sobre uma formação propiciada pela Fundação Cesgranrio<sup>6</sup>, entre os anos de 2007 e 2008, que inicialmente seria uma pós-graduação *lato sensu*, mas que eles não chegaram a concluir devido ao fato de o governo do estado do Tocantins ter rompido o contrato com a referida instituição. Muitos deles ainda usam esse material. Percebe-se que há um anseio muito grande pela didatização da prática aliada às novas teorias que surgem no campo da linguagem, uma vez que, há anos não ocorrem formações desse caráter.

Se o processo de formação continuada fosse realizado de forma mais contextualizada em relação às dificuldades dos professores, esses momentos poderiam ser mais significativos e contribuir com a atuação do professor em sala de aula, pois à medida que o profissional em conjunto com os demais colegas consegue discutir os entraves do ensino, a demanda social, dentre outras questões latentes na escola brasileira, o processo torna-se rico e reflexivo. A formação continuada não precisa vir com receitas - como a maioria anseia - mas com um momento prazeroso de troca de experiências e análise da realidade das escolas para que assim possamos contribuir juntos com um ensino reflexivo da língua. Formando assim, alunos mais reflexivos e críticos.

Na escola estadual em que trabalho, sempre partilhamos saberes e experiências nas horas atividade ou mesmo pelos corredores. Foi em uma dessas conversas informais, que a professora do 6º ano pediu que trouxesse para ela as novas propostas de ensino da Língua Portuguesa a qual tivesse contato no ProfLetras e que fosse interessante para se aplicar em suas turmas. Dada à predisposição e anseio desta professora, resolvemos trabalhar em conjunto. Ao invés de somente levar os textos e comentar informalmente sobre as discussões surgidas nas aulas do Mestrado Profissional em Letras, convidei-a para fazer parte de nossa pesquisa em relação à (re) construção das práticas de letramento do professor de língua materna. Ela aceitou, o que para nós é muito enriquecedor. Pois, construir parceiros de pesquisa dá um tom mais participativo a este

---

<sup>6</sup> Em 2007, a Fundação Cesgranrio ofereceu à Secretaria de Educação do Tocantins um curso de especialização em avaliação, realizado em duas etapas: a primeira, ainda em 2007, correspondente a um aperfeiçoamento de 180 horas, sendo 90h presenciais e 90h à distância, monitorado por uma plataforma EAD. Nesse curso, se matricularam 940 professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio e 700 professores do Ensino Fundamental, nas mesmas disciplinas.  
<http://site.cesgranrio.org.br/projetos/educacionais/educacionais.html>

trabalho, e mostra possibilidades outras de discussão e reflexão no campo da pesquisa qualitativa.

### 1.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação.

Realizar uma pesquisa é sempre complexo uma vez que é mover-se intelectual e fisicamente para o desconhecido. Muitas vezes, o contexto e o lócus da pesquisa já são conhecidos por nós, no entanto, faz-se necessário perceber além do que os olhos veem. Sob esta perspectiva, este trabalho surgiu da necessidade de refletir e partilhar algumas informações e ansiedades por meio de uma pesquisa qualitativa voltada para a pesquisa-ação pois, a professora regente (auxiliar de nossa pesquisa) nos solicitou acompanhamento em seu trabalho com os gêneros. “Não se trata de um simples levantamento de dados ou de relatório a ser arquivado. Com a pesquisa-ação, a pesquisadora pretende desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2008, p. 18).

Almejamos contribuir por meio dessa com o trabalho pedagógico frente ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica face aos desafios que cada vez mais nos são apresentados. Desafios esses que, enquanto professores da rede pública, sabemos que sempre recaem sobre nossos ombros, como um fardo pesado, que carregamos, muitas vezes, de maneira solitária. A opção por uma pesquisa qualitativa “apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador” (DUARTE, 2002, p. 140).

Mesmo sabendo e conhecendo bem a realidade da escola brasileira, não podemos recair na generalização, por isso escolher e delimitar a área, lugar, e profissional da educação, faz-se necessário para uma abordagem de cunho qualitativo como essa. Desse modo, optamos pelo estudo de caso uma vez que esse se constitui numa unidade dentro de um sistema mais amplo (LUDKE, 1986, p.44). Nosso olhar de analista, se orientará baseado no caso específico a ser analisado – os estudos e planejamentos com a professora regente nossa auxiliar de pesquisa de uma escola pública estadual do interior do Tocantins. Desta forma, é possível delimitar e definir melhor nosso objeto de estudo e nossas reflexões, considerando as características do estudo de caso que tem um campo de trabalho mais específico; com contornos claramente definidos.

A elaboração de um estudo de caso apresenta, pelo fato de ser um estudo de fenômeno bem delimitado, algumas particularidades. Dentre elas, o cuidado especial que se deve ter com as deduções generalizadoras: como cada **caso** é tratado como singular e único, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância. (LUDKE, 1986, p.45)

Neste sentido, fundamentados nos referenciais teóricos da área de linguagens e letramentos, na prática em sala de aula no Ensino Fundamental I e II, nos aprendizados construídos durante a formação continuada no estado do Pará e nos debates promovidos no Mestrado Profissional (ProfLetras), pretendemos refletir acerca do processo de (re)construção das práticas de letramento docente no ensino de Língua Portuguesa a partir dos conceitos de gêneros discursivos aliados ao letramento social. Buscamos nesta pesquisa - dando enfoque ao estudo de caso - refletir, a partir dos relatos orais da professora regente, de seu memorial, do planejamento coletivo das unidades didáticas, como se mobilizam saberes durante a (re)construção de conceitos da professora de Língua Portuguesa no que se refere aos gêneros discursivos fundamentados nas práticas sociais de letramento. Teoria e prática articulam-se de maneira que ambas têm o mesmo valor na pesquisa em que dados relevantes e aparentemente os irrelevantes, observador e observado estão no mesmo patamar. Pretendemos usar a observação da realidade do (re)planejamento de unidades didáticas e reflexão destas após os estudos e discussões teóricas com a professora regente.

Embasados sob a perspectiva dos gêneros discursivos Bakhtin, (1992); PCNs, (BRASIL, 2001) e Rojo, (2015) e do letramento social Street (2014); Kleiman (1995; 2007; 2009) refletimos e reelaboramos juntamente com a professora regente sobre as teorias veiculadas nesse material e a possibilidade de aplicação dessas em sala de aula. Infelizmente, devido à greve geral do Estado do Tocantins de agosto a novembro do corrente ano e ainda devido à ausência da unidade escolar da professora nossa auxiliar de pesquisa por motivos de saúde do marido, não será possível aplicarmos as unidades elaboradas. Mesmo assim - antes da licença saúde para acompanhamento do marido - sob a orientação da professora orientadora, elaboramos unidades didáticas de leitura, produção e revisão textual para a turma escolhida, no caso o 6º ano do Ensino Fundamental II de forma que essas unidades didáticas mobilizem os conceitos de gêneros discursivos e letramento social. Ao longo de sua construção e reconstrução, discutimos a todo momento com a professora regente a aplicabilidade destas, bem como seus objetivos de forma que não destoe da nossa proposta teórica.

Nossa opção, por unidades didáticas reside no fato de estarem atreladas a técnicas de aprendizagem que garantem a adaptação do aluno gradativamente ao que lhe é apresentado de forma a garantir a aprendizagem bem como experiências que lhe servirão na vida fora da escola. Segundo Damis (2006, p.106), “o ensino por Unidades Didáticas pressupõe uma técnica desenvolvida pela escola que organiza e sistematiza o conteúdo com objetivo de desenvolver habilidades no estudante, levando-o a ser um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem. Essa

noção, portanto, adequa-se aos projetos de letramento propostos por Kleiman (2009), os quais objetivam levar o aluno a refletir sobre os usos da língua materna, de forma a fazer com que ele adquira as habilidades de leitura e escrita referentes a cada série escolar. Proporciona também ao professor a reflexão acerca do ensino a partir de práticas sociais que atendam a necessidade daquele grupo escolar específico. Atrelados aos projetos de letramento, teremos ainda como fundamentação o letramento social de Street (2014) e os gêneros discursivos Bakhtin (1992), a partir do qual devemos nos atentar as práticas sociais de leitura e escrita, sem desprestigiar os vários letramentos.

Vale ressaltar ainda que, baseados nos Referenciais Curriculares do Tocantins (2008) e dada à situação de que as crianças possuem, em sua maioria, familiaridade com os gêneros da ordem do narrar, propomos unidades didáticas de leitura, sistematização, produção e revisão de textos a partir dos gêneros conto e memórias como base para esse ensino. Por meio da explanação desses gêneros, propomos o trabalho em sala de aula com outros gêneros de mesma ordem narrativa como relatos orais, biografia, etc. Tais seleções não foram feitas aleatoriamente, para isto tivemos contato com a turma durante o início do ano. Vimos seus anseios em relação a questões sociais as quais refletem em suas dificuldades nas habilidades de leitura e escrita, grande preocupação da professora regente. Diante disso, além do silenciamento de parte da turma, percebemos ao mesmo tempo a vontade de se expressarem, de falarem o que pensam, de tentar mudar a realidade na qual estão inseridos e principalmente de serem ouvidos.

Os gêneros selecionados para o trabalho em sala de aula deverão atender, portanto, às necessidades sociais e linguístico-discursivas da turma, pois “o ensino, em todos os níveis, precisa olhar para as atividades realizadas pelos sujeitos tanto dentro como fora da escola, a fim de possibilitar-lhes melhores usos da linguagem, pelos textos orais e escritos que circulam em seu cotidiano” (COLAÇO, 2102, p.1). Por esse motivo, escolhemos o trabalho a partir dos conceitos veiculados sobre os gêneros discursivos e não os gêneros textuais. Nosso objetivo nas unidades didáticas é inserir os alunos em práticas sociais relevantes para suas vivências, sem nos preocuparmos com formas estanques, com modelos a serem reproduzidos. A partir das leituras e encaminhamentos de reflexão da língua, por meios das unidades didáticas os estudantes serão mobilizados a perceberem as funções comunicativas e as significações emergidas em cada gênero trabalhado.

Todos os dados coletados foram selecionados de forma que, melhor explicitem, inicialmente, quais concepções do trabalho com os gêneros perpassam pela prática docente da professora regente e depois das reflexões teóricas e intervenções da professora pesquisadora, lançaremos mão de uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, pautados sobre

a perspectiva dos gêneros discursivos em Bakhtin (1992); Rojo (2015) e do letramento social Street (2014); Kleiman (1995; 2007; 2009) podem provocar mudanças significativas no ensino do português. Esperamos ainda mediante as unidades didáticas planejadas, discutidas, reelaboradas e propostas à turma do 6º ano, proporcionar não só uma reflexão acerca do fazer docente em relação ao ensino a partir dos gêneros discursivos, como também compreender a importância das discussões e reflexões acerca da prática docente.

Segundo Matencio (2001, p. 70), é primordial questionar se a apresentação e o estudo das diferentes teorias permitem ao professor não apenas conhecer certo aparato teórico metodológico, mas também lhe abrem a possibilidade de selecionar os conceitos e princípios com os quais operar para fundamentar sua abordagem nas situações de ensino/aprendizagem com as quais vier a se deparar. Refletir e sistematizar a prática docente faz-se necessário nesse processo de reconhecimento de si e do outro, a partir do contato com as diferentes teorias que nós professores vamos tendo contato ao longo de nossas vidas e da carreira docente.

Para o sucesso da atuação, é importante que o professor reconheça sua atividade de ensino como espaço de pesquisa, a sala de aula como elemento de definição dos instrumentos e objetivos de uma pesquisa-ação no ensino de Língua Portuguesa. Como salienta Geraldi (1996, p. 92), “é necessário que articulemos ao cotidiano de nosso trabalho a construção de uma compreensão de nós mesmos e de nossa sociedade, forjando os caminhos de uma mudança”. Como ensina Paulo Freire (1993) a tarefa do ‘ensinante’ é uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica.

#### 1.1.1 Metodologia e geração de dados: caminhos percorridos na pesquisa-ação.

A partir da construção do referencial teórico, iniciamos oficialmente os contatos com a escola estadual de Araguaína, no Tocantins, a qual nos colaborou com a pesquisa. Juntamente com a professora regente do sexto ano, série escolhida por nós principalmente pelo fato de a professora regente desta turma ter interesse nas discussões do Mestrado Profissional no que se refere ao trabalho com os gêneros. Outra questão que nos chamou atenção foi o fato dessa turma ser, com frequência, rejeitada pela maioria dos docentes, por ser uma das mais ‘difíceis’ de lidar, uma vez que, representa a transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II.

Para uma pesquisa-ação como esta é importante que o professor regente não nos veja como intrusos, mas como parceiros de trabalho em prol de um mesmo objetivo, tentar sanar

alguns anseios presentes no dia a dia de sala de aula. Desse modo, Thiollent (2008, pp.17-18) nos sinaliza que

Na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura da relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo.

Acertados os detalhes formais da pesquisa, tivemos uma primeira conversa (informalmente) com a professora regente (nossa auxiliar de pesquisa) a fim de a melhor conhecer enquanto docente e também termos uma prévia caracterização da turma antes de iniciarmos o trabalho em sala de aula. Por conseguinte, em forma de relato oral - com registros em diário de campo, verificamos os anseios da professora regente enquanto profissional e em relação especificamente à turma analisada. Nesta fase inicial, mais precisamente em março de 2016, tivemos acesso aos planejamentos anteriores da professora regente (para verificarmos como se dá o trabalho com os gêneros); algumas produções dos alunos; diagnóstico da turma relatado no conselho de classe<sup>7</sup> do primeiro bimestre pela orientação pedagógica e por cada professor da turma. Após esses primeiros dados, devido não termos conseguido a licença para estudo, e ter que pagar as aulas por motivos de ausência da instituição no período de aulas no ProfLetras, solicitei a direção do colégio que auxiliasse a coordenação pedagógica no que se referisse as turmas do sexto ano. Assim, no período de março de 2016, fiquei durante minha hora atividade auxiliando a professora de Língua Portuguesa em algumas aulas, e em outras, substituindo-a por licença saúde. Com isso, foi possível conhecer melhor o trabalho da professora regente (nossa auxiliar de pesquisa), bem como a turma do sexto ano escolhida para aplicação da unidade didática de leitura, produção e revisão de textos.

Esse primeiro contato nos permitiu confirmar que a turma tem familiaridade com os gêneros da ordem do narrar e conhecem bem suas estruturas, pois a professora já havia trabalhado as mesmas, além de já terem contato com estas no ensino infantil e em casa. Percebemos também que metade da turma não tem dificuldade em expressar oralmente suas opiniões e impressões após a leitura do texto, no entanto, como era de se esperar os mesmos tem dificuldade na escrita formal. Parte da turma, todavia, que é mais tímida e quase não participa apresenta, segundo

---

<sup>7</sup>Segundo o Art. 32 do Regimento Escolar 2008 do Colégio Estadual Guilherme Dourado, de Araguaína, estado do Tocantins, o Conselho Escolar é o órgão de natureza deliberativa e consultiva em matéria didático-pedagógica, com atuação restrita a cada classe ou turma, responsável pelo processo coletivo de avaliação do desempenho de todos os envolvidos no contexto escolar. O pré-conselho, portanto, seria uma prévia da apresentação do diagnóstico dos alunos que apresentam baixo aprendizado, reprovação, evasão entre outros casos, na tentativa de reverter alguns casos antes do conselho buscando melhorar o quantitativo em relação à reprovação.

diagnóstico feito pela orientadora pedagógica, dificuldades extremas no que se refere à modalidade escrita formal da língua, não estando totalmente alfabetizados.

Por conseguinte, a fim de melhor conhecermos quais saberes a professora regente teve contato durante sua formação pessoal e profissional, solicitamos que a mesma produzisse um memorial de leitura e escrita narrando sua história de vida cujo foco residirá em sua relação com as práticas sociais e os saberes docentes os quais teve contato dentro e fora da academia. Investigamos ainda, a partir dos relatos orais da professora regente anotados no diário de campo sobre seu trabalho com os gêneros discursivos, os quais se referem às dificuldades encontradas para a realização desse trabalho devido ao fato de seus alunos serem considerados de uma série de transição (Ensino Fundamental I para o Fundamental II); se para ela os alunos chegam ao 6º ano (5ª série) alfabetizados<sup>8</sup> ou não; se a formação dela na universidade e fora desta contribuiu para o trabalho com os gêneros em sala de aula, etc. Tais relatos associados ao memorial da professora, seu caderno de anotações e seus planejamentos constituíram de elementos necessários para nossa análise em relação ao letramento docente e o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, podendo ainda fomentar posteriormente em outra(s) pesquisa(s) discussões a respeito da formação desse profissional em Letras que atua em sala de aula.

O passo seguinte, já em agosto de 2016, foi enviarmos para nossa auxiliar de pesquisa dois artigos<sup>9</sup> (KLEIMAN, 2007; 2009) que fomentariam nossa discussão e (re)construção de conceitos. Antes de ler esses artigos, no mês de março, a professora regente já havia tido contato com alguns slides sobre projetos de letramento (TINOCO, 2008)<sup>10</sup> e o livro *Retextualização de gêneros escritos* de DELL'ISOLA (2007)<sup>11</sup>. Tais escolhas foram subsidiadas pelas discussões realizadas durante as disciplinas do ProfLetras e os estudos complementares sobre letramento social (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995), os projetos de letramentos (KLEIMAN, 2009), estudo dos gêneros discursivos em (BAKHTIN, 1992). Nosso intuito foi promover na escola um espaço de aprendizagem focado nas práticas sociais de leitura e escrita em que “o professor, como ‘agente de letramento’ seja promotor de recursos e de redes comunicativas, para que os alunos participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, pp. 82-83 *apud* COLAÇO, 2012, p.8).

Após as discussões teóricas sobre gêneros com a professora regente apresentamos e discutimos as unidades didáticas pensadas previamente pela professora pesquisadora, no mês de

---

<sup>8</sup>Considerando alfabetizados, segundo Soares (1998), como aqueles que dominam o código escrito, sabem ler e escrever.

<sup>9</sup> Foram eles: “Letramento e suas implicações para o ensino de L.M.” (Revista Signo/2007)<sup>9</sup> e “Projetos de letramentos na Educação Infantil” (Revista Caminhos em Linguística Aplicada/Unitau/2009)<sup>9</sup>, ambos da professora Dr<sup>a</sup> Angela Kleiman.

<sup>10</sup>[http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wpcontent/uploads/2009/07/Ler\\_e\\_escrever\\_em\\_projetos\\_de\\_letramento.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wpcontent/uploads/2009/07/Ler_e_escrever_em_projetos_de_letramento.pdf)

<sup>11</sup> DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

maio/junho do corrente ano, e supervisionado pela professora orientadora. Isso só foi possível, pois já havíamos traçado um perfil da turma a partir do contato prévio com ela e dos relatos do conselho de classe. Embasados nos projetos de letramento Kleiman (2007) e, na perspectiva dos gêneros como construção sócio discursiva em consonância com Bakhtin (1992) (re)elaboramos as unidades didáticas com foco nas necessidades da turma.

Como nosso intuito nesta fase da pesquisa era a mobilização de conceitos, fomos discutindo com nossa auxiliar de pesquisa unidade por unidade, a partir de cada item. Diante disso, vimos a necessidade de reelaboração de algumas partes do primeiro planejamento, uma vez que, como já dito anteriormente a professora regente é nossa parceira de pesquisa. Não tivemos a pretensão de impor nada, mas construir e reconstruir conceitos. Desse modo, reelaboramos o planejamento de forma que atendesse às necessidades da turma e pudesse intervir de forma significativa no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, embasados na perspectiva do letramento social de Street (2014), tendo como referências ainda pressupostos teóricos como Bakhtin (1992) e sua perspectiva interacionista da linguagem enquanto construção sócio histórica. Tais conceitos quando mobilizados durante a interação verbal, (in)forma não só a professora regente, mas também a professora pesquisadora. Ou seja, é um movimento de troca de conhecimentos e (re)construção de conceitos. Todo esse processo foi acompanhado e orientado com a professora orientadora desta pesquisa.

Pelo fato de a turma contemplada pela pesquisa ser de 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II e pautado pelo referencial curricular do estado do Tocantins, escolhemos para o trabalho o gênero memórias literárias. Tal gênero foi escolhido por se tratar de narrativa que está mais próxima da realidade dos alunos e que, possivelmente, seja mais familiar no cotidiano deles. Durante as sequências didáticas de leitura, produção e revisão de textos, outros gêneros discursivos aparecerão para respaldar o trabalho com o gênero memórias literárias, gêneros estes que também fazem parte da realidade dos alunos, como o conto, a notícia, as conversas informais, os relatos de pais, parentes e vizinhos.

Os gêneros sejam eles orais ou escritos circulam nas esferas sociais, e são essas esferas que nas interações verbais acabam por determinar certa linguagem como padrão em detrimento de outra, bem como alguns gêneros em detrimento de outros. O importante, neste momento, é compreender os eventos de letramento como fenômenos sociais que devem ser considerados pela escola sob um novo olhar. Devemos ter a consciência crítica de considerar os múltiplos letramentos, sejam eles os letramentos dominantes e ou os marginalizados atrelando-os aos gêneros que mais sejam necessários e façam sentido àquela comunidade escolar.



Nosso objetivo com essa proposição de gênero discursivo (BAKHTIN, 1992) é nos aproximar da realidade dos alunos por meio do enfoque do bairro em que vivem, suas experiências de infância, com temas como o preconceito racial ou mesmo da forma de falar, de seu comportamento linguístico. A partir dessa realidade, abordarmos os gêneros discursivos que se aproximam do mesmo tema para que em seguida elaborem um enunciado narrativo, quer seja no modelo de memória literária, conto ou autobiografia. Ou seja, objetiva-se que os alunos sintam-se realmente sujeitos do processo ensino e aprendizagem das atividades realizadas em sala de aula, uma vez que “por meio do gênero, é possível compreender novos aspectos da realidade, ou, em outras palavras, a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo da comunicação, ligados de forma estreita ao pensar” (BRAIT, 2012, p.385).

Essa abordagem por meio de gêneros narrativos foi pensada a partir dos fundamentos de letramentos em Kleiman (1995; 2007) e pretende subsidiar – quando aplicada - a prática em sala de aula antes e durante a aplicação da unidade didática elaborada sob a perspectiva do letramento social (STREET, 2014) e na concepção de gênero enquanto constructo social que se realiza e toma forma nas interações sociais (BAKHTIN, 1992). Neste sentido, a pesquisa é de base qualitativa e procurou investigar os elementos que ocorrem no processo de interação por meio dos saberes mobilizados durante os estudos, as discussões e a reelaboração das unidades didáticas feita entre professoras pesquisadora e regente. “Assim, podemos dizer que a dificuldade inicial de ‘fazer diferente’ em sala de aula está em questionarmos a tradicional cultura escolar; deixando um tanto de lado a fragmentação dos saberes, a rígida disciplinarização e lançando-nos a um modo diferente de ensinar e aprender...” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS 2014, p. 16).

Tais questionamentos procurarão servir de base para as reflexões acerca de como a (re)construção das práticas de letramento do professor regente utilizados no ensino de Língua Portuguesa a partir do trabalho com os gêneros discursivos podem possibilitar um ensino mais significativo em sala de aula. Vale ressaltar, que para uma pesquisa de cunho qualitativo como esta, concebemos os envolvidos como parceiros de pesquisa, sujeitos que atuam em sua realidade, com experiências e histórias de vida diferentes, as quais devem ser observadas e levadas em consideração pela pesquisadora. Vejamos a seguir, um pouco sobre nossos parceiros de pesquisa.

## 1.2 Caracterização da unidade escolar

A escola a qual escolhemos para esta pesquisa situa-se no centro da cidade de Araguaína no estado do Tocantins. Trata-se de um colégio público estadual e funciona nos três turnos atendendo a dois segmentos da Educação Básica: Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Tal colégio possui mais de trinta anos de existência, já foi uma das referências do Estado. Quanto à sua estrutura, o prédio é antigo, com a quadra de esportes ao centro, o que atrapalha muito as aulas devido aos barulhos decorrentes das atividades de educação física. As salas não são climatizadas, o forro é velho e com mofos; possui um laboratório de informática e um auditório climatizado e uma biblioteca escolar que atende à toda comunidade. A mesma também atende crianças especiais, contendo ainda para esta demanda, uma sala de recursos e uma pedagoga especializada para o trabalho no contra turno dos alunos ligados à esta.



Figura 1: Frente da unidade escolar na qual a pesquisa foi realizada. (Acervo da pesquisadora)

A demanda escolar é bem diversificada, atendendo a faixa etária de 9 a 60 anos de idade (pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos) da zona urbana e rural de diversas classes sociais da cidade; alunos da rede particular de ensino da cidade; alunos da rede municipal e estadual do município, de interiores do estado e mesmo de outros estados, principalmente Maranhão e Pará, que são os mais próximos.

Os pré-adolescentes do Ensino Fundamental II, em especial, os dos 6º anos costumam vir de escolas infantis municipais em sua maioria, mas também encontramos algumas da rede particular de ensino. A maioria deles são filhos de imigrantes de outros estados, alguns já nasceram aqui, outros nasceram em outros estados e vieram para a região com os pais, avós e/ou

tios. O colégio possui em sua maioria professores concursados especialistas nas áreas em que atuam. Tanto a professora regente auxiliar de nossa pesquisa como a professora pesquisadora fazem parte do corpo efetivo docente desta escola. Ambas possuem experiência profissional em várias etapas da Educação Básica. Já trabalharam do Ensino Infantil ao Ensino Médio.

A turma do 6º ano B, para a qual elaboramos as unidades didáticas, possui aproximadamente 29 alunos, na faixa etária de 9 a 12 anos. A classe é formada por meninos e meninas oriundos em sua maioria dos estados do Maranhão, Pará, e do próprio Tocantins. A turma ainda, possui um aluno do Goiás e outro de São Paulo. Todos vieram para Araguaína devido ao trabalho dos pais e/ou responsáveis. De acordo a sondagem feita pela orientação da escola, a maioria dos alunos dos sextos anos não são alfabetizados, apresentando assim dificuldade em se expressarem oralmente e por escrito. No entanto essa turma, temos a metade alfabético e a outra ainda com dificuldades de leitura e escrita.

A parte da turma, que é alfabetizada, participa ativamente das atividades oralizadas e escritas. A disposição da sala é bem marcada por esta divisão, eles se auto excluem. Temos do lado esquerdo os alunos alfabetizados e do outro, aqueles que apresentam pouco domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Durante as correções orais das atividades, a professora regente solicita a participação de todos, no entanto, o lado direito não se manifesta, são apáticos, fixam a atenção em outras coisas, menos na aula. Já o lado esquerdo faz briga para poder falar as respostas, participam de todas as atividades propostas e também excluem os outros colegas. Eles não se misturam na sala e nem fora dela.

### 1.3 Caracterização da nossa auxiliar de pesquisa

Nossa auxiliar de pesquisa, professora regente das turmas do 6º ano do colégio estadual escolhido para esta, é natural de Goiânia – GO, vindo para o Tocantins ainda criança. Fez seu ensino infantil todo em escola particular de ordem religiosa, na capital do Goiás. Filha de um farmacêutico e uma senhora do lar, ela e seus irmãos sempre tiveram incentivo de seus pais para os estudos. Em seu memorial, relata a dificuldade em se adaptar à escola quando criança. E ainda, para nossa surpresa, nos revela uma dificuldade em escrever algumas letras do alfabeto. Vejamos:

*Iniciei minha vida escolar aos sete anos em escola particular em Goiânia. Na época morávamos lá. Os primeiros dias de aula foram terríveis para minhas lembranças. Não conseguia ficar quieta, dava birras de subir na grade do muro da escola. (grifos nossos) Com o tempo fui me adaptando e comecei a aprender o alfabeto, tendo muitas dificuldades em escrever a*

letra cursiva “F”. Recordo de como a professora ficava brava comigo. Eu tentava, não conseguia e começava a chorar. Além do “F” cursivo tinha dificuldade com o “D” e “T”, trocava um pelo outro. Ainda hoje persiste, mas observo antes de escrevê-los para não errar na frente dos alunos ou colegas de trabalho. Se eu não contasse ninguém saberia dessa minha dificuldade. (grifos nossos)

Mesmo tendo contato há mais de cinco anos com a professora auxiliar de nossa pesquisa, nós nem ninguém da escola sabíamos dessa dificuldade. Nos chamou muita atenção o fato de ela se abrir conosco. Isso nos mostra, e afirma ainda mais, como uma pesquisa-ação de base qualitativa contribui para várias reflexões, inclusive a postura do pesquisador. Quando a professora auxiliar de pesquisa, além de se mostrar sempre solícita e interessada nos faz uma revelação como esta só confirma que ela se sente parte realmente da pesquisa, que está sendo um sujeito ativo e responsivo diante das questões surgidas a partir deste trabalho. Aqui houve efetivamente a quebra de qualquer possibilidade assimétrica da relação entre pesquisador e auxiliar. O que para nós é muito gratificante, já que nosso maior objetivo é ter a professora regente como parceira na construção das UDs.

Seus planejamentos estão sempre relacionados a roda de leituras e incentivo à leitura dos livros da biblioteca. Durante nosso contato com a professora regente, percebemos que isso não aparecia como mero cumprimento de um dever do professor de língua portuguesa, mas a algo relacionado ao prazer de ler. A partir de seu memorial, conseguimos entender que a relação da professora com a biblioteca da escola teve início em sua infância, e foi influenciada por seu pai. [ Meu pai sempre foi um exímio leitor dos livros românticos e obras espíritas. Ele tinha um estante só para seus livros, mas não gostava muito que eu pegasse os livros para ler, então eu lia escondido dentro do carro para que ele não visse. Foi assim que aprendi e desenvolvi o meu gosto pela leitura. (grifos nossos) ]

A professora ama ler, seja textos literários, informativos ou teóricos. A cada obra que enviávamos a ela tínhamos um retorno rápido da leitura para que houvesse a discussão. Em nenhum momento de nossa pesquisa tivemos problemas em relação as datas das discussões porque nossa auxiliar não havia lido o texto teórico. Pelo contrário, tudo era feito em tempo hábil.

Sua maior incentivadora para a regência foi uma cunhada de seu marido, pois após concluir o Ensino Fundamental II e casar, parou de estudar por cinco anos. [ *Com dezoito anos me casei e parei de estudar. Viemos morar em Araguaína, lugar onde voltei a estudar por incentivo da cunhada do meu marido.* ] Ao retornar aos estudos, fez o Ensino Médio Profissionalizante (Magistério) e em seguida formou-se em Letras na UNITINS. Isso, já na cidade de Araguaína no Tocantins.

Lecionou nos diversos segmentos da Educação Básica. [ *Depois de formada, passei no concurso do estado e já comecei a lecionar no ensino fundamental e médio no XXX. (Alteração nossa por questões éticas) Colégio no qual fiz meu magistério e atuo na docência até os dias de hoje. ]*

Inicialmente, trabalhou com o ensino infantil em uma escola municipal. Já concursada pelo estado, iniciou no colégio onde leciona até hoje, no Ensino Médio noturno e em outras séries do Fundamental. No entanto, conforme relata em seu ‘Memorial de leitura e escrita’<sup>12</sup>, em reuniões pedagógicas na escola e durante nossos planejamentos, tem preferência por trabalhar com as crianças, em especial com o 6º ano (5ª série), pois além de sentir mais segura ao lidar com essa faixa etária, percebe um maior interesse por parte deles em aprenderem algo. São mais amáveis, por ainda serem crianças, não desdenham do professor em sala, não há embates durante as propostas de atividades, entre outros motivos.

Demonstra ser muito apaixonada pelo que faz quando está com as crianças em sala. Gosta muito de ler com as crianças. É uma pessoa sempre aberta às novas discussões e está sempre buscando melhorar. Sonha em fazer uma pós-graduação, mas todas as vezes que tentou a turma não inicia ou acaba perdendo o dinheiro inicialmente investido. [ *Quando comecei a trabalhar concursada já tivemos a formação continuada PCNS sem nenhum preparo dos formadores. No entanto, uma formação muito bem organizada e válida para nós foi a da Cesgran-rio. Os professores eram de fora e o material muito bem elaborado. (grifos nossos) (...) Foram dias de grande aprendizado, porém o governo não cumpriu com sua parte no acordo com a empresa e perdemos o curso de 360 horas, que futuramente serviria como especialização. Tenho vontade de fazer especialização, mas todas as vezes que conseguia matricular não fechava as turmas. Mas pretendo fazer ainda. (grifos nossos)]*

Como podemos ver nas partes de seu memorial grifadas acima, mesmo diante de todos os entraves não desistiu de fazer uma pós-graduação. Agora, como auxiliar de nossa pesquisa tentou o mestrado profissional, incentivada pela professora pesquisadora, mas não obteve êxito. No entanto, é alguém que não desiste fácil, pretende continuar estudando; esse é seu desejo.

É perceptível seu interesse em ter contato com as discussões da academia por meio de nossa pesquisa e ainda de sua disponibilidade e preocupação em participar dessa. Receava, devido à greve geral da Educação do Tocantins e da Administração não podermos dar seguimento à pesquisa. Com sua força de vontade e dedicação continuamos com nossos estudos e discussões mesmo em meio a greve.

---

<sup>12</sup> Em anexo.

Iniciamos com entusiasmo as primeiras leituras, feitas ainda primeiramente por meio de e-mails sobre projetos de letramento quando a pesquisadora selecionava textos para o embasamento teórico juntamente com a professora orientadora. Nossa auxiliar de pesquisa leu alguns textos sobre projetos de letramento e retextualização de gêneros e os discutimos nos momentos de planejamento na escola, ainda no mês de março do ano de 2016, sem que oficialmente pudessemos dar início à pesquisa.

Desde o primeiro momento, a professora regente se mostrou disposta a discussão e tematização da prática. Em nossas discussões, relatou que sente dificuldade e possui algumas dúvidas quando vai planejar suas aulas. Gostaria muito de ter alguém com quem pudesse compartilhar suas angústias, suas descobertas. Infelizmente o sistema de ensino do qual faz parte não vem oferecendo isso há alguns anos. A única preocupação é se o plano de aula está feito, aplicado e entregue as evidências para a fiscalização de algum órgão da SEDUC-TO responsável pelas cobranças.

Tanto a professora regente quanto a pesquisadora partilham da mesma concepção de que os planejamentos das aulas do profissional de sala de aula devem ser baseados em discussão e tematização da prática; trocas de experiências; de uma formação continuada comprometida com as reflexões acerca do fazer docente.

Desta forma, esta pesquisa-ação de base qualitativa contribui não só para as expectativas da professora auxiliar de pesquisa como também para a própria pesquisadora. Dos estudos dos textos ao planejamento das unidades didáticas, a troca de experiências e discussões teóricas entre ambas permitiu o diálogo durante as reflexões da prática docente. Por meio deste diálogo e intervenções da professora orientadora é que foi permitido a (re)construção de conceitos.

No próximo tópico, trataremos mais especificamente da abordagem teórica que orientou esta pesquisa. Apresentaremos, sucintamente as principais abordagens a respeito do termo letramento no Brasil e sua relação com o ensino escolar, bem como alguns conceitos do termo que foram sendo expandidos a partir de pesquisas na área. Em seguida, abordaremos a questão dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992) e suas implicações para o Ensino de Língua portuguesa, estabelecendo uma ponte entre eles e as práticas de letramento social (STRRET, 2014).

## CAPÍTULO 2

### LETRAMENTO E GÊNEROS DISCURSIVOS: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, abordamos o termo letramento, construindo um breve histórico dos estudos a este respeito no Brasil e sua relação com ensino aprendizagem de Língua Portuguesa. Tal percurso, faz-se necessário, para refletirmos sobre as discussões que vem sendo veiculadas no meio acadêmico e na escola a este respeito, e justificar nossas escolhas teóricas para a análise dos dados desta pesquisa. Discutiremos também a respeito dos gêneros discursivos e sua relação com o letramento social, de forma que esta discussão, embasou a proposta de unidade didática elaborada por nós e a professora auxiliar de pesquisa. Nesse percurso, refletiremos não só os conceitos veiculados pela academia, mas sua relação com a prática do ensino do português no Brasil.

Em meio a tantas reflexões, questionamentos e tentativas de metodologias/teorias para se ter uma educação de qualidade surge uma nova abordagem no campo da alfabetização. Abordagem essa que oscila entre uma concepção e outra do que seja ser alfabetizado, do que se considera ter ou não habilidades de leitura e escrita e como essa relação é processada no meio social, considerando as relações políticas e ideológicas deste convívio.

Essas observações remetem à percepção de que o fenômeno da cultura escrita – ou mais exatamente, da sociedade da cultura escrita – tem uma dimensão específica que vai além daquela em que se situam os indivíduos. O desenho urbano, as formas de interlocução no espaço público, as expressões de cultura, os princípios e constrangimentos morais, as leis, a organização da indústria e do comércio, tudo isso é parte da sociedade de cultura escrita. As próprias formas da língua falada, bem como os valores e as avaliações que se fazem dos enunciados verbais estão referenciados nesse modo de produção de cultura. (BRITTO, 2004, p. 50).

A partir destas e outras reflexões relacionadas ao que é oral, ao que é escrito, como se dá o processo de aquisição da escrita, qual a importância da escrita para a formação do homem e qual sua relação com a escrita, é que vão surgir estudos nos países de primeiro mundo (os quais foram trazidos até nós, muito tempo depois) a partir da interpretação do termo inglês *literacy*, traduzido inicialmente como alfabetização. Etimologicamente falando, a palavra letramento vem da palavra *literacy* (do latim *littera*–letra, com o sufixo *-cy*, que significa condição, estado, fato de ser), refere-se à condição de ser ‘literate’ que significa ser educado, capaz de escrever e ler.

Em sentido mais amplo, segundo Soares (1998) letramento refere-se ao estado ou condição do indivíduo de agir socialmente, que pode resultar da ação de aprender a ler e escrever. Essa definição se contrapõe ao conceito de alfabetização, que nomeia o processo de aprender a ler e escrever, sem que esse se configure na apropriação da leitura e da escrita, e das práticas sociais que estão imbricadas nesses processos.

No entanto, os estudos derivados dessa tradução no Brasil são ainda questionáveis, geram conflitos teóricos devido ao caráter de interpretação do termo em questão. Pode-se dizer, portanto, que “a formulação e aplicação desse novo conceito resultaram de necessidades teóricas e práticas várias, em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso ao e construção do conhecimento”. (BRITTO, 2004, p.51).

Segundo Britto (2004), todos os conceitos veiculados no Brasil sobre o termo *literacy*, mesmo estando interligados, abordam diferentes objetos. Tais problemas podem ser oriundos das traduções e a cada obra analisada, por mais que o viés da questão seja a mesma - a relação oralidade, escrita, cultura e educação – há alguns conflitos quanto à natureza desses processos. Podemos dizer então, que não existe um conceito propriamente dito, mas conceitos correlacionados, que se complementam e carregam consigo uma questão ideológica bem maior do que possamos imaginar.

Tampouco é fácil delimitar o valor exato de cada uma das interpretações em questão, nem mesmo sustentar uma interpretação em que sejam complementares. De fato, o próprio termo *letramento*, de todos certamente o mais usado pela academia em tempos recentes no Brasil, pode ter várias significações, dependendo do tipo de raciocínio que se desenvolva. (BRITTO, 2004, p.52)

Emília Ferreira, por exemplo, recusa-se a usar o termo letramento, uma vez que para ela este pode ser substituído por alfabetismo, alfabetização. Assumir o termo letramento, para esta autora, segundo Britto (2004), seria o mesmo que esquecer sua luta quanto à bandeira levantada por ela em relação à alfabetização. Ferreira entende “o termo alfabetização como relativo ao conhecimento da escrita como um todo e não apenas como algo que recobre a aprendizagem do código.” (IDEM, p.52). Retomando Soares (1998), entendemos que ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. “Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’.” (SOARES, 1998, p. 39).



É nesse ponto que emerge um primeiro equívoco que concebe alfabetização e letramento como coisas distintas, de forma que, letramento passe a ser entendido como um método de ensino. Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em *estado de letramento*, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, pp. 39-40).

Para melhor compreendermos os significados desse termo aqui no Brasil, e deixarmos claro qual perspectiva será abordada nesta pesquisa, tendo como referência entre outros, Magda Soares (1998) e Ângela Kleiman (1995), é preciso discorrer sobre dois outros conceitos pressupostos pelo letramento, sendo eles ‘estado/condição’. O primeiro termo pressupõe o processo pelo qual o indivíduo se insere em relação à cultura escrita estabelecida pela sociedade em que vive. Já o segundo termo implica a forma como este indivíduo irá relacionar-se com a cultura escrita estabelecida pelo meio em que vive.

Essas palavras (estado/condição) são importantes para que se compreenda as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire outro estado, outra condição.

[...] o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde *adequadamente* às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, esse fenômeno só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social. Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão deste problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto – **alfabetismo** ou **letramento** – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber *responder às exigências* de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** (que, como já foi dito, vem-se tornando de uso corrente, em detrimento do termo **alfabetismo**) (SOARES, 1998, p.20).

Dadas as primeiras divergências teóricas, podemos perceber que a questão é mais complexa do que se possa imaginar. O que à primeira vista parece simples, torna-se complexo ao refletirmos sobre a aquisição da língua materna (no nosso caso a Língua Portuguesa ensinada na escola), quais questões devem ser primordiais nesse momento, como alfabetizar, o que é significativo ou não, entre outras, é muito mais complexo do que se imagina. Como afirma Ribeiro (2004, p. 10), “estamos, na verdade, tratando de aspectos centrais da cultura de um povo, dos

instrumentos simbólicos de que esse povo dispõe para pensar, comunicar-se e agir sobre sua realidade”. Oralidade e escrita entrecruzam-se em um contínuo estruturado e sistematizado a partir do sistema de escrita. Assim temos os discursos, as estórias oralizadas, palestras, seminários, entre outros; todos como produtos culturais da sociedade. Produtos estes que devido ao seu caráter discursivo e de status social, pautado pelo domínio da escrita, são em sua maioria escolarizados.

Sob esta perspectiva, podemos afirmar que estamos inseridos em práticas de letramento a todo o momento (SOARES, 2008), e cada vez mais durante nossas interações em sociedade vamos ampliando nossas habilidades de leitura e escrita dos mais diversos gêneros (livros, revistas, jornais, bulas de remédios, embalagens, etc.). Para Kleiman (1995), letramento é mais que um estado ou condição, são vivências, práticas de usos da leitura e escrita nas quais os sujeitos estão inseridos em seu contexto social. A escola por sua vez vem se preocupando como uma única prática de letramento que é a escolar (habilidade de ler e escrever). Pois, é no convívio social que esses gêneros circulam e se moldam à medida que as relações sociais vão se estabelecendo.

Devemos compreender, portanto, que quando Soares (1998) ou Kleiman (1995) refletem sobre o termo letramento e suas implicações para o ensino, nos mostram, que alfabetização e letramento caminham juntos; são indissociáveis e interdependentes. No entanto, Soares (1998) mesmo afirmando que deve-se alfabetizar letrando atribui a cada um deles conceitos distintos. Já Kleiman (1995) vai além, não faz distinção conceitual entre alfabetização e letramento. Para essa autora, mais que um método, letramento pressupõe práticas sociais de leitura e escrita, tomada de posição/ ação no mundo da escrita.

Na sala de aula, esse modelo pode ser aplicado por meio da concepção sociointeracionista de linguagem, uma vez que esta apresenta uma série de vertentes que dizem respeito ao trabalho que se realiza com a leitura, a oralidade e a escrita. Assim, em se tratando de produção textual, destacamos a concepção que a encara como um processo complexo que exige trabalho por parte do produtor, uma vez que, ao se levar em conta as práticas discursivas, busca-se desenvolvê-la em uma situação comunicativa efetiva, em que finalidade, interlocutor e gênero do discurso são os elementos cruciais. Com relação a isso, as asserções nas duas abordagens demonstram a necessidade de se avançar em relação a um uso restrito da escrita, pois afirmam que esta é social e culturalmente determinada. (MOTERANI, 2013, p.140)

Nesse sentido, adotaremos a concepção de letramento pautado na perspectiva de Kleiman (1995), em que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever em contextos onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Perspectiva essa que não destoa do letramento social (STREET, 2104) ao afirmar que o foco do ensino deve estar relacionado a

comunidade do aprendiz, ou seja, questões socioeconômicas da comunidade devem sobrepor-se ao ensino baseado em um currículo destoante da realidade desses. Mais do que ensinar a ler e escrever o letramento social é pautado nos valores ideológicos dos aprendizes e não de quem elaborou o currículo. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional - denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita. Uma vez que, a língua de um povo está associada a “aspectos centrais da cultura que, por isso mesmo, estão fortemente associados a um amplo leque de determinantes sociais e econômicos e são influenciados por valores e ideologias”. (RIBEIRO, 2004, p. 10).

Desta forma, faz-se necessário refletirmos sobre o ensino da língua a partir de uma concepção mutável e dialógica, ou seja, devemos pensar em como auxiliar nossos alunos a apropriarem-se do sistema de escrita da nossa língua de forma significativa; fazer uso desta nos mais diversos contextos sociais. O ensino de Língua Portuguesa só virá a ter sentido quando desenvolvido em práticas sociais de letramento, ou seja, práticas significativas de leitura e escrita. Nesse sentido, para esta pesquisa consideraremos as práticas sociais de letramento como um possível caminho para o ensino dos gêneros discursivos.

Vale ressaltar que, entre as práticas sociais de letramento e a didatização do ensino, há uma linha tênue da qual precisaremos a todo o momento tentar nos esquivar, dada as práticas escolares que nós professores vivenciamos enquanto alunos e que carregamos, consciente ou inconscientemente para a sala de aula enquanto docentes. Pois por vezes usamos o texto como pretexto para o estudo de gramática, não abordando outras questões relevantes tal como a leitura com enfoque nos aspectos cognitivos e relacionar os gêneros trabalhados aos discursos de circularidade social a que pertencem. Vejamos essa discussão no item a seguir.

## 2.1 Inter-relações entre alfabetização, escolarização e letramento.

A inserção do termo letramento na educação e sua relação com a alfabetização gerou e ainda gera dúvidas e equívocos. Os conflitos entre teóricos levam ao surgimento de muitas discussões a respeito de como o trabalho com a leitura e escrita deve ser pensado e realizado. Para muitos, há uma estreita relação entre leitura, escrita e práticas sociais; sendo que é através das práticas fora da escola que o aluno se torna letrado. Já para outros, primeiro deve-se alfabetizar o aluno; após a aquisição do código o falante estará apto a usar a língua em vários contextos

diferentes. Na primeira concepção, o estudante é considerado sujeito ativo no processo de ensino, já na segunda este ele é visto como passivo, não mais sujeito ator no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, pensar em trazer para a escola práticas sociais de uso da escrita e relacioná-las ao cotidiano dos alunos é muito mais que mudar uma metodologia. Requer compreensão e mudança de paradigmas já tão fixos em nós e na sociedade.

Devemos nos atentar as várias concepções do termo letramento que subjazem o ensino de Língua Portuguesa. Conceber letramento como o uso efetivo da tecnologia da escrita ou como prática social ideologicamente situado em um discurso, implica todo um contexto social e situacional de significação para a comunidade envolvida nesse processo. Por isso é que Soares (2008), de início dicotomiza a aquisição do sistema de escrita e seu domínio nas situações do cotidiano. Desta forma, temos atrelado ao termo alfabetização a obtenção e apropriação do código escrito e ao letramento a habilidade de usar esse código no dia a dia. Neste sentido, letramento não pressupõe alfabetização. Embora caminhem juntos, são processos distintos.

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem tem para fazer uso da leitura e escrita. (SOARES, 2004, p.92)

Nesta perspectiva, letramento implica que a aprendizagem, ao contrário da alfabetização não tenha um ponto final. É um processo contínuo que requer a cada surgimento de novas práticas sociais de escrita as habilidades necessárias para essas demandas. Kleiman (1995) atribui ao termo letramento outro valor. Para esta autora letramento está diretamente relacionado a *empoderamento*, ou seja, legitima aquele que sabe usar de várias competências comunicativas para se relacionar no meio em que vive. Desse modo, Kleiman fala de modelos de letramento. Não há mais um único letramento, aquele disponibilizado pela escola e que insere os alunos em práticas de leitura e escrita. O termo letramento agora passa a ser mais amplo, fala-se em letramento social, letramento docente, letramento ou multiletramentos, os quais veremos mais detalhadamente no próximo tópico.

Vale ressaltar que em seus estudos Kleiman (1995), assim como Street (2014), relaciona o termo letramento a uma questão ideológica, a qual, na educação de modo geral é usada para consolidar a exclusão. Inserir na escola conjuntos de práticas sociais reais de usos da escrita seria uma maneira de romper com esse paradigma e reforçar a construção das relações de identidade e poder negadas há determinados grupos. Desse modo, o termo letramento (dependendo

da perspectiva adotada) perpassa pelo significado de objetos/conteúdos de ensino que são escolarizados.

A prática social inserida na escola, em sua maioria, tem a função de cumprir currículo, treinar gramática com único intuito de ensinar a ler e escrever. É na escola que as crianças jovens e adultas vivenciam práticas de leitura e escrita, no entanto, estas práticas estão atreladas à obtenção de notas; seu fim não está ligado à prática situacional, sua funcionalidade real de acordo com a realidade do aluno. A isto chamamos de escolarização, esse entremeio em que se ensina e pratica-se atividades escritas que circulam na sociedade com o intuito apenas avaliativo. “Conhecimentos e práticas sociais são escolarizados, passam a ser objetos de aprendizagem na escola, sendo, também eles, nesse e por esse processo, transformados” (SOARES, 2004, p.93). Esquece-se, portanto, que a língua e a linguagem são construídas na interação social, com um fim específico e real. O maior pecado da escola, portanto, seria transformar essa prática real em testes irreais, cujo fim nada mais é que cumprir um currículo ou está na “moda” dos gêneros.

Essa tríade ‘alfabetização, letramento e escolarização’ tem levantado polêmicas. Afinal, qual é mais importante? Teria algum mais importante? Uma pessoa alfabetizada é letrada, ou vice-versa? E a escolarização, teria benefício? Estas são perguntas que inquietam a todos nós.

Segundo Soares (2004), há um vínculo bem maior entre escolarização e alfabetização do que se supunha, haja vista que, ambos objetivam adquirir habilidade de leitura e escrita do código. Um pressupõe o outro, já que, “é a alfabetização escolar que legitima toda e qualquer atividade que vise à aprendizagem da leitura e da escrita.” (SOARES, 2004, p.94). Já entre letramento e escolarização há uma lacuna maior, pois um pressupõe habilidades do uso social da escrita enquanto o outro requer a sistematização dessas habilidades na escola, visando à aquisição do gênero estudado e não sua inserção na sociedade. Tanto a escolarização quanto a alfabetização têm resultados visíveis e concretos, a aquisição do código. E o letramento, por sua vez são os usos dessas habilidades no convívio social.

Pode-se concluir que há um conceito escolar de letramento que difere de um conceito não escolar de letramento. Essa conclusão sugere dois temas de discussão: primeiro suscita uma reflexão sobre as diferenças entre práticas escolares e práticas sociais de leitura e de escrita (...), segundo, provoca uma dúvida - se são diferentes os conceitos e as práticas de letramento na escola e na sociedade, o que explica a correlação positiva entre níveis de escolarização, ou grau de instrução, e níveis de letramento avaliados com base nas práticas sociais de letramento? (IDEM, p. 104).

Essa pergunta é instigante, e causa polêmicas. Em relação a isso, o que podemos afirmar, segundo SOARES (2004) com base nos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)

(2001)<sup>13</sup> é que o indivíduo que tem maior contato com práticas de letramento social, atreladas às práticas de leitura e escrita da e na escola tem mostrado desempenho mais eficiente do que aqueles que estão afastados dessas práticas, sejam elas escolares ou não.

Mesmo que por vezes não se apresente tão visível a relação entre letramento e escolarização, ela existe. Por isso, como já citado anteriormente, falamos em letramentos e não um único letramento. A esse respeito, Soares (2004) discorre sobre dois deles, o letramento social e o escolar. “Há um distanciamento entre o letramento escolar - habilidades de leitura e escrita desenvolvidas na e pela escola - e o letramento social - as habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade. ” (IDEM, p. 100). Desta forma, para conseguirmos associar o letramento à escolarização é preciso averiguá-lo a partir do grau de instrução do indivíduo.

Um critério que busca aproximar-se mais das medidas de letramento é o estabelecimento de uma equivalência entre nível de escolarização (atribuindo-se aqui a essa palavra o complemento “pessoa”) e a capacidade de fazer uso efetivo e competente da leitura e da escrita, isto é: a relação entre número de séries escolares concluídas pelos indivíduos, ou seja, o grau de instrução, e nível de letramento. (IBDEM, 2004, p. 96)

Vemos que há inter-relações entre alfabetização, escolarização e letramento, dependendo do prisma pelo qual se olha. Vale ressaltar, que aqui para nos aproximarmos dos processos de alfabetização e escolarização, trataremos especificamente do letramento escolar. Segundo Soares (2004), mesmo conceituando cada processo diferentemente, eles acabam perpassando por um mesmo viés quando se trata da aquisição das habilidades de leitura e escrita. Ou seja, ao passar pelo processo de alfabetização, este mesmo indivíduo também passa pela escolarização e conseqüentemente pelo letramento escolar. Portanto, de uma forma ou outra, mesmo com conceitos diferentes, os três processos – dentro da escola- caminham juntos, quando se analisa o grau de instrução.

Para explicar essa discrepância entre grau de instrução e nível de letramento, a atitude mais frequente é de responsabilizar a escola, explicação que deve ser posta como suspeita, à luz de pelo menos duas hipóteses. Em primeiro lugar é preciso considerar a possibilidade de ocorrência de um retorno ou reversão a níveis de habilidades inferiores aqueles atingidos por via do processo de escolarização, em decorrência do pouco ou nenhum uso da leitura e da escrita fora da escola, seja por falta de oportunidades, seja por falta de interesse. (SOARES, 2004, p. 99)

---

<sup>13</sup> NAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), criado em 2001, em parceria com a ONG Ação Educativa, é uma metodologia que permite estimar os níveis de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos e compreender seus determinantes. Fornece informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática. Foi realizado anualmente entre 2001 e 2005 e a cada dois anos desde 2007. [http://www.bcb.gov.br/pre/incfinac/vforum/docs/2-Fernanda\\_Cury\\_Inaf\\_05Nov2013.pdf](http://www.bcb.gov.br/pre/incfinac/vforum/docs/2-Fernanda_Cury_Inaf_05Nov2013.pdf)

Portanto, cada indivíduo absorve e adquire habilidades diferentes nesses processos, haja vista que, o percurso sócio histórico construído ao longo dos anos de escolarização é peculiar a cada um. As práticas sociais de leitura e escrita influenciarão na aquisição das habilidades de leitura e escrita dentro da escola. Desta forma, com base nesta autora, podemos inferir que o letramento social incide e contribui para o sucesso do letramento escolar. Ou seja, de certa forma, a escolarização tem contribuído para a promoção de habilidades de letramento e vice-versa.

No entanto, para alguns teóricos da linguagem como Street (2014) tudo é uma questão ideológica; tem-se que observar que conceitos subjazem os currículos. Se eles são baseados em um governo preocupado apenas com números, ou se estão preocupados em atender aquela comunidade, seus valores, suas culturas, suas demandas de leitura e escrita, por meio do ensino de Língua Portuguesa. Pois, por vezes, as práticas sociais de letramento quando didatizadas podem na verdade ser um meio de controle e afirmação de uma língua/linguagem superior em detrimento de outras. Desse modo, o que pode vir a acontecer é que o professor, consciente ou inconscientemente, toma para si esta ou aquela concepção de letramento em sala de aula. Ou ele usa as práticas sociais de leitura e ensino como modelo a ser seguido e treinado ou ele insere os alunos em práticas sociais de letramento sobre a perspectiva do *empoderamento* (KLEIMAN, 1995) da cultura em que a turma/escola esteja inserida, levando-os a construir uma relação de colaboração e efetiva aprendizagem em sala de aula.

### 2.1.1 Letramento docente

Quando pensamos em educação de qualidade logo nos vem à mente a atuação dos professores. Quem mais além deles pode mudar a situação em sala de aula? Pensamentos como esses, erroneamente por vezes tem delegado unicamente a este profissional as mazelas da educação. Nós educadores sentimos isso na pele, seja nas reuniões pedagógicas, documentos oficiais ou na mídia. Essa sensação de desprestígio aumenta quando, por vezes nos deparamos com novos paradigmas teóricos apontados por documentos ou nos cursos de formação continuada, que ao invés de nos ajudar a refletir sobre o processo de ensino aprendizagem acabam por provocar uma sensação de repulsa ao novo.

Podemos aqui nos perguntar por qual motivo essa sensação acontece? São tantas as hipóteses. A mais palpável relaciona-se aos pressupostos e metodologias dos cursos de formação dos profissionais da Educação Básica. Será que os currículos dos cursos de graduação atendem

às demandas do professor quando este vai para a sala de aula? E os cursos de formação continuada contemplam esta demanda? Quais conteúdos são priorizados e com que concepção? A cada tentativa de reflexão mais angústias e mais dúvidas surgem para o professor atuante em sala de aula. O fato é que em meio a essas dúvidas e incertezas o melhor que os professores têm a fazer é aquilo que já sabem ou que sentem segurança.

Segundo Kleiman e Santos (2014), tais preconceitos que vem há anos delegando ao professor a culpa de todo fracasso da educação surgiram em um momento em que a formação de professores não era considerada como objeto de pesquisa. A própria academia, que elabora os currículos da formação deste profissional, seja para a formação inicial ou continuada<sup>14</sup> sempre foi a primeira a disseminar esses preconceitos em relação a estes profissionais.

A formação continuada era pensada e executada pela academia, ou sob sua influência, sem que os contextos socioculturais e territoriais, incluindo as condições de trabalho, fossem devidamente levados em consideração na definição das políticas educacionais, dos currículos e das estratégias de formação (KLEIMAN e SANTOS, 2014, p.184).

Por sua vez, os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2008), por exemplo, vêm por vezes de encontro à prática do professor em sala de aula. Mesmo trazendo um arcabouço teórico consistente, dependendo da forma que se lê e para quem lê pode gerar dubiedade de interpretações. Para Santos (2005 *apud* LIMA, 2012, p.8), “o que impede a aplicabilidade ou até mesmo conclusões precipitadas e errôneas em relação ao mesmo é o desconhecimento dos pressupostos teóricos que norteiam o documento”.

Voltamos então ao ponto chave ao afirmamos que parte dessa complexidade referente à formação do profissional em educação é motivada pela desinformação em relação aos pressupostos teóricos dos documentos oficiais relativos à formação continuada, uma vez que as teorias que embasam esses documentos, na área do ensino de Língua Portuguesa, são teorias novas e que ainda hoje geram grandes discussões no campo da linguística aplicada. Como falar de texto enquanto discurso; enunciações, gêneros discursivos e textuais, variação linguística sem um estudo direcionado para esses campos da linguística?

Por vezes, tomados de forma equivocada, esses estudos geram conflitos no âmbito escolar. O professor sente-se inseguro e sem saber ao certo o que fazer e como fazer. Muitas vezes, a apresentação das novas orientações referentes ao ensino de Língua Portuguesa, ao invés de formar, provocam a desinformação, pois são repassados ao professor sem que ele tenha fundamentos para uma reflexão que alie esses pressupostos ao ensino e aprendizagem em sala de aula.

---

<sup>14</sup> A este respeito verificar nota 5.



Todavia, com as discussões acerca do letramento e identidades surge um novo foco no campo das pesquisas em Linguística Aplicada ao considerar o professor enquanto profissional. Deixa-se o hábito de culpar o professor por todo fracasso da educação e passa-se a rever essa questão a partir **do** e não mais **sobre** este profissional (grifos nossos). “O foco passou a ser o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas” (ANDRÉ, 2010 *apud* KLEIMAN e SANTOS, 2014, p.183). Sob esta perspectiva, interessa a estes pesquisadores, e a nós nesta pesquisa, toda a relação do professor, enquanto profissional da educação, com as práticas de escrita, considerando que, por vezes, as práticas de escrita que o professor mais domina ou que teve mais contato é aquela que irá sobressair em sua metodologia de trabalho. Sendo assim,

As práticas de leitura e escrita são delimitadas por configurações singulares, dependentes de histórias de vida, das práticas e atividades de que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam, bem como ao contexto sócio-histórico que emoldura sua existência (VÓVIO; SOUZA, 2005). Essa abordagem sociocultural enfatiza o reconhecimento dos letramentos em comunidades de práticas, com papéis diversificados de acordo com os contextos, sujeitos e objetivos que os guiam nesses eventos culturais que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e a atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e da escrita, de acordo com as relações de poder existentes. (COLAÇO, 2012, p.4)

É na interação que os sujeitos vão construir, na relação com o outro - considerando aqui o contexto sócio histórico – identidades culturais<sup>15</sup> diferentes a partir das ideologias nele impregnadas. São estas ideologias que manifestadas em cada enunciação, sempre considerando o outro, irão constituir a identidade dos sujeitos, ou seja, é na relação de interação com o outro que o sujeito irá constituir sua identidade e fazer constituir o outro. “O olhar do outro constrói, inevitavelmente, o olhar sobre nós mesmos.” (CORACINI, 1995, p. 10).

Neste sentido, professores em formação inicial ou continuada lidam a todo o momento com a reflexão sobre os saberes já trazidos em sua memória discursiva e aqueles que lhe são apresentados. Nesse jogo metafórico, temos “professores em formação inicial ou continuada como participantes em constante negociação de sentidos com os demais participantes, com os quais passam a formar uma comunidade de pesquisa” (KLEIMAN e SANTOS, 2014, p. 185).

---

<sup>15</sup> Concebemos aqui identidades culturais, segundo Hall (2006), como a relação de um sujeito sociológico com aquelas pessoas com quem interage, ou seja, “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”. (p.11) Esse sujeito sociológico, nas interações sociais, não despreza seu *eu* interior, no entanto, outros *eus* vão se formando e modificando a medida que há um diálogo contínuo com outras identidades culturais com as qual tem contato. Desse modo, não se considera mais um sujeito único, com uma única identidade, identidade fixa, mas ao contrário, uma identidade móvel que é definida historicamente na relação com o outro.

Diante disso, na relação do que se sabe, do que se apreende ou aprende e do que se repassa podemos falar em letramentos múltiplos. “Street (1995) concebe os letramentos como múltiplos, sujeitos às relações de poder, em que as pessoas realizam novos letramentos a todo o momento, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições socioculturais” (COLAÇO, 2012, p.3). É nos momentos de interação, dependendo do contexto social e histórico, para quem o sujeito do discurso se dirige que este se adequará as práticas de letramento que melhor lhe convier naquele momento.

Assim também o profissional da educação, no momento em que assume seu papel faz escolhas derivadas da sua prática com a escrita. Aquela que melhor lhe agrada é a que ele irá usar. Isso não significa que ele domine mais esta ou aquela prática de escrita, mas a situação de sala de aula transpassa a teoria. Este é o momento em que o professor faz suas escolhas, sejam elas adquiridas nos cursos de formação, ou em seus anos de docência. São esses saberes, essa prática de reflexão/ação que interessam a uma pesquisa de cunho qualitativo como a que estamos propondo e que tem como fundamento os estudos do letramento social que argumentam “que todo conjunto de saberes é avaliado em relação aos saberes e crenças que subjazem ao modelo de letramento autônomo que é atemporal, não situado, genérico, [...] ‘adequado’ a toda e qualquer situação” (STREET, 1984, p. 189).

Desse modo, concebemos aqui o letramento docente (KLEIMAN, 2005) como a relação das práticas de sala de aula com os saberes adquiridos em sua formação profissional, ou seja, o letramento do professor vai além das práticas de leitura e escrita das quais teve contato ao longo de sua vida pessoal. Ele reúne os saberes da área adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada desse profissional, a partir dos quais constroem-se uma cultura e identidade profissional.

Sob esta perspectiva, essa pesquisa objetiva refletir e compreender os conceitos de gêneros discursivos e letramento social veiculados pela academia e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. É por meio dessa reflexão que ao elaborarmos juntamente com a professora regente unidades didáticas de leitura e escrita, conceitos e saberes vão sendo mobilizados e (re)construídos.

### 2.1.2 Letramento autônomo e ideológico

Sabe-se que nos meios acadêmicos há várias discussões acerca das concepções de letramento. Street (2014) mostra-nos como este, por vezes, foi e é concebido de forma equivocada

tanto por pesquisadores quanto pelos educadores e mais ainda pelo cenário político que se apodera de alguns conceitos a fim de se beneficiarem. Desta forma, através de seu trabalho, ao fazer o percurso de como o letramento foi e é visto pela sociedade em geral, o autor critica o modelo autônomo emergido em meio às pesquisas na área e defende o modelo ideológico.

Segundo esse autor, o letramento foi incluído em campanhas de alfabetização nos anos de 1990, fazendo uma relação entre letramento e cultura, de forma a tentar chamar a atenção dos meios políticos para os investimentos na educação. No entanto, por traz dessas campanhas havia uma estigmatização do analfabeto. Ao invés de questionarem o que é ser analfabeto, ou o analfabetismo, acabaram por apenas rotular as pessoas que não têm o domínio do considerado padrão da escrita. Atrelado a estas concepções equivocadas, certos programas de letramento concebem/concebem leitura e escrita como simples habilidades técnicas, de forma a desconsiderarem habilidades orais realizadas por grupos considerados marginalizados, impondo uma cultura que não pertence a eles.

Outra questão importante levantada por Street (2014) refere-se ao fato de alguns governos usarem dos índices de analfabetismo para justificar o desemprego elevado. No entanto, cada área de trabalho exige uma determinada habilidade letrada que não perpassa necessariamente pela escola e por vezes tal habilidade deve e é ensinada no próprio local de trabalho. Exemplos como os citados acima, segundo o autor, têm levado pesquisadores e profissionais da educação a refletirem sobre a possibilidade de letramentos, ao invés de tratarmos de apenas um letramento.

Para compreendermos melhor as questões levantadas por Street (2014), o mesmo, como já citado anteriormente - assim como Kleiman (1995) - subdivide o letramento em dois modelos, o autônomo e o ideológico. O letramento autônomo está vinculado ao domínio dos sistemas da língua mais vinculado ao que a escola propaga. Já o ideológico, está associado ao domínio da escrita relacionado às práticas sociais.

O modelo autônomo de letramento considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos (KLEIMAN, 1995, p.44).

A ideia predominante é de que a escrita está relacionada a questões lógicas da linguagem, desprezando, portanto, as funções socioculturais de cada comunidade. Neste sentido, o modelo autônomo de letramento considera a língua em seu sentido restrito aos significados descontextualizados, ou seja, permite um uso “mais objetivo e científico da linguagem.” (STREET, 2014,

p.104). Métodos que usam o modelo autônomo deixam a desejar, pois são pautados numa concepção de letramento padrão, desconsiderando a cultura local e, portanto, a identidade daqueles indivíduos. Estes, por sua vez, perpassam pela escolarização de técnicas de leitura e escrita, não havendo significado durante estas práticas; delas são retiradas o uso social da leitura e escrita. O foco continua apenas sendo a escolarização.

É importante frisar que por mais que o modelo autônomo pareça neutro é carregado de discursos ideologicamente estáveis, pautados no poder e na dominação. Sendo assim, quem assume essa perspectiva considera apenas um modelo de letramento como o certo, desprezando as demais práticas e relegando-as à margem; estigmatizando-as. Temos então, ao considerarmos os múltiplos letramentos, segundo Street (2014) - a título de categorização- os letramentos dominantes e os marginalizados.

Já no modelo ideológico, por sua vez, não há uma separação entre a técnica da escrita e as relações socioculturais como prega o modelo autônomo. A partir desta constatação, percebe-se que é preciso entender a relação entre escrita, cultura e poder dentro de cada comunidade, e só a partir de então iniciar o trabalho com as habilidades de leitura e escrita. “Nesse sentido, o modelo ideológico subsumi, mais que exclui o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo”. (STREET, 2014, p.172)

Precisamos assim, não só de modelos ‘culturais’ de letramento, mas de modelos ‘ideológicos’, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas. (IDEM, p.149)

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) enfocam a questão metodológica do trabalho com a língua pautado sob a perspectiva do ‘uso-reflexão-uso’. Ou seja, o ensino de Língua Portuguesa norteado pela compreensão da língua, e não em regras gramaticais voltadas para o bem falar bem escrever. Considerando as relações sociais e historicamente construídas nos processos de interação. Ou seja, a linguagem é um trabalho contínuo de construção e de retificação que forma o conteúdo das experiências humanas.

No entanto, somos cientes que dentro ou fora da escola há uma supervalorização da escrita em detrimento das práticas orais realizadas no cotidiano. Há uma escolarização do letramento, que por sua vez forma um tipo de cidadão específico, com características específicas o qual se molda a uma identidade uniforme e neutra. A hipótese abordada por Street (2014) é a de que houve a pedagogização dessas práticas de letramentos pela escola e pela sociedade em

geral. Entende-se aqui pedagogia em um sentido mais amplo, relacionado aos processos de ensino e aprendizagem não só na escola, mas também nas práticas de leitura e escrita feitas pelas famílias, que por sua vez refletem os procedimentos adotados na e pela escola.

Os novos estudos do letramento dão ênfase às relações entre o homem e a escrita no convívio social, seja ele realizado na e pela escola ou fora dela. Segundo Street (2014), esta reflexão perpassa por duas questões primordiais: as práticas e os eventos de letramento. Como práticas, consideramos os níveis em que o sujeito está inserido relacionado aos usos e significados de leitura e escrita. Já os eventos configuram-se na relação entre os traços orais e escritos da comunicação humana. Em ambos os casos, falamos de discursos culturalmente delineados, discursos estes que por sua vez, pressupõe um aspecto ideológico que é interiorizado inconscientemente pelo indivíduo que o realiza em seu convívio social.

Nestes usos, observa-se a tentativa dos sujeitos de neutralizar o letramento. Esquece-se, portanto que, práticas de letramento caminham lado a lado com o contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Este autor ressalta ainda que a institucionalização do letramento recai sobre a rotulação do espaço e os procedimentos. Assim, a forma que se lida com as práticas de leitura e escrita, seja na escola ou fora dela, são apenas para afirmar a autoridade e controle. Desta forma, professores e pais dão instruções de como lidar com a escrita, estabelecendo nesse processo uma relação assimétrica.

A princípio, isso pode nos levar a concluir que a concepção de letramento associada à escolarização e à pedagogia, em particular à ênfase no ensino-aprendizagem, está transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada. Mães e filhos em casa adotam o papel de professoras e alunos. (STREET, 2014, p.140).

Ao enfatizarmos a importância dos eventos e práticas de letramento acrescenta-se às práticas comunicativas um *continuo* entre oralidade, letramento, cultura e poder. Tais conceitos corroboram para a não dicotomização entre oralidade e escrita de forma a possibilitar uma reflexão mais significativa e menos etnocêntrica como apregoa os seguidores do modelo autônomo. Para Street (2014), todo programa de letramento é carregado de ideologias dominantes que muitas vezes não são percebidas pelos envolvidos. Assumir que há por trás de todo discurso ideologias, é também refletir e possibilitar um diálogo mais significativo entre teoria e prática.

Assim, ao traçarmos um paralelo entre essas duas vertentes, afirmamos que seria possível que a escola abordasse o modelo ideológico de letramento como elemento norteador para as práticas de ensino da escrita, envolvendo também a oralidade, já que estão

estritamente ligadas. Nesse sentido, ela teria de levar em conta a concepção que encara o ato de produzir textos como um trabalho complexo, vinculado aos contextos de uso em que a escrita se faz presente. (MOTERANI, 2013, p.140)

Desta forma, os estudos de Street (2014), nos levam a refletir a respeito das relações socioculturais. Não existe uma relação de mão única entre gêneros ensinados na escola e o poder atribuído às práticas fora desta. O mais importante nessa relação é ter consciência que não devemos pensar em conteúdo, mas em aquisição de habilidades de leitura e escrita em contextos sociais reais, que trazem significados para os envolvidos nesse processo. Sendo assim, “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.” (STREET, 2014, p.155).

Vejam os a seguir a relação entre o modelo ideológico de letramento e a escrita, apresentada por Moterani (2013, p. 139):

<b>Tabela 1. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho.</b>	
<b>Modelo ideológico de letramento</b>	<b>Concepção de escrita como trabalho</b>
As práticas de letramento são social e culturalmente determinadas.	Leva em conta o estabelecimento da interação entre os pares participantes do ato comunicativo, ou seja, o professor, o aluno e o texto.
Os eventos de letramento propiciam diferentes maneiras de se interagir com o texto escrito.	A escrita se caracteriza em uma situação comunicativa efetiva.
Leva em conta a variedade linguística, e não apenas o modelo dominante de linguagem.	Leva em conta as práticas discursivas.
O letramento é um mecanismo que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social.	A escrita é vista como um processo contínuo e complexo que abarca planejamento, execução, revisão e modificação, contemplando o período de sedimentação de conhecimento do aluno, uma vez que se cumprem etapas.
O papel social do indivíduo na sociedade determina as práticas de letramento.	Considera a finalidade que um indivíduo estabelece para produzir um texto.
O tipo de letramento depende do interlocutor e do contexto.	Considera o interlocutor, isto é, para quem o texto se destina.

Podemos perceber que o contexto em que as práticas de letramento estão inseridas é de suma importância para um trabalho de letramento ideológico. Neste sentido, consideraremos em nossa pesquisa, o caráter social da língua, em uma perspectiva bakhtiniana da linguagem, a qual

considera a língua como híbrida, heteróclita e multifacetada. Ou seja, a partir das relações sociais a língua/linguagem faz emergir pluralidades de signos em uma determinada cultura. Signos estes que combinados faz surgir inúmeros gêneros.

Sob esta perspectiva, os sujeitos são considerados ativos, uma vez que, já realizam fora da escola práticas de escrita em situações comunicacionais diversas. Sendo assim, é importante “reconhecer que todos os usos da escrita – no papel ou na tela – ‘são vistos como práticas sociais por se constituírem dentro e através de relações sociais e estarem encaixados em contextos e processos sociais mais abrangentes’.” (MOTERANI, 2013, p. 209.) Desta forma, o foco dá-se pelas práticas de letramento na perspectiva sociocultural.

Os letramentos, sejam eles docente, social ou ideológico, perpassam pelas práticas sociais de uso da escrita nas interações verbais, no convívio social dos falantes. Tais letramentos (in)formam os sujeitos à medida que se relacionam com os discursos com os quais têm contato. Portanto, assumimos nesta pesquisa a concepção de letramento enquanto práticas sociais de leitura e escrita que convergem no uso em favor de uma visão comunicativa da língua/linguagem. Ou seja, ao invés de centrar-nos em análises da língua para o bem falar e bem entender, a concepção assumida nesta pesquisa (BAKHTIN, 1992; STREET, 2014; KLEIMAN, 2005; ROJO, 2015) é do trabalho pautado em textos socialmente situados, com finalidades e intenções comunicativas específicas de cada discurso.

## 2.2 Gêneros discursivos: definição e funcionalidades

Sabemos que o texto enquanto unidade de sentido é o ponto chave para as discussões em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Quando se fala em ensinar português pensa-se logo em aprender a fazer textos coesos e coerentes. Nesse contexto é que surgem as teorias, discussões e reflexões voltadas para a realização desse trabalho em sala de aula de forma a garantir a aprendizagem do aluno no que se refere as habilidades de leitura e escrita. Sobre esta questão, temos a partir de estudos de Bakhtin (1895-1975) e seus seguidores, a compreensão de gêneros como enunciados/enunciações que se formam a partir de um contexto social e histórico específico. Ou seja, para essa corrente os gêneros assim como a língua são heterogêneos, híbridos; fazem parte de um contexto, de uma determinada situação sócio histórica.

Marcuschi (2008), por exemplo, propõe a textualização dos gêneros, dividindo-os e subdividindo-os. Dando a eles formas fixas fácil de serem estudadas e assimiladas pelos leitores. Desta forma, para esse autor, “os gêneros textuais são poderosos instrumentos para organizar e

desenvolver tanto formas textuais como processos de compreensão. Eles são uma parte da atividade organizacional da sociedade, desde que compreendemos como forma de ação social” (MARCUSHI, 2008, p. 142). O grande problema que perpassa por errôneas interpretações sobre os gêneros sejam eles orais e/ou escritos, está no fato de muitos considerá-los como modelos a serem seguidos, como formas fixas de linguagem. Desse modo, nas tentativas de realizarmos práticas discursivas em sala de aula, acabamos por ensinar formas fixas, conteúdos a serem ‘decorados’. Isso acontece devido ao caráter de didatização de conteúdos presente nas escolas brasileiras.

Com isso, acabamos por reforçar mais uma vez que a língua é estável, é forma a qual deve ser seguida e memorizada; que existe o certo e o errado. Que a linguagem da escola é que é a certa; é ela que deve ser usada. O que não podemos nos esquecer de é que os gêneros estão intimamente ligados às interações verbais, à comunicação humana e que nossos alunos vivem diariamente os multiletramentos em seu convívio social fora da escola. Os discursos movimentam-se conforme a necessidade da comunidade. As práticas de leitura e escrita variam; modificam-se; brincam-se; estão em constante movimento.

Nesta pesquisa, nos embasaremos na perspectiva bakhtiniana da linguagem, pois a consideramos como a mais viável para o trabalho proposto em relação ao letramento social. Na perspectiva bakhtiniana, há entre os gêneros uma relação direta com a situação sócio-histórica e os interlocutores. Pois, é na interação verbal que eles se formam e se multiplicam a partir de determinado contexto sócio histórico. Neste sentido, a situação social dá forma à enunciação e os retratos da sua estrutura estão determinados pelas pressões sociais. A enunciação no seu estágio inicial está condicionada a estrutura social como a da sua objetivação exterior.

Assim, quando falamos em práticas discursivas, precisamos mencionar que há inúmeras maneiras para efetivá-las e, é por esse motivo, que, na sala de aula, o professor precisa realizar o seu trabalho utilizando os gêneros discursivos, colocando o aluno em contato com essa variedade de enunciados que circulam na sociedade. (MOTERANI, 2013, p. 139)

Segundo Vygotsky (1962 *apud* BRAGGIO, 1992), o homem possui, por meio da palavra, a capacidade de analisar os objetos, para abstrair e generalizar suas características, a qual chama de significado categorial. Logo, à medida que a palavra evolui, muda também a estrutura da consciência, seu caráter sistêmico, evoluindo, pois, a forma como o homem reflete a sua realidade. Sendo assim, a palavra é um fenômeno ideológico por excelência. O signo, segundo Bakhtin (1992), é criado por uma função ideológica. “A palavra revela-se, no momento de sua



expressão como o produto da interação viva das forças sociais. E conseqüentemente, o psi-  
quismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações so-  
ciais” (BAKHTIN, 1992, p. 66). Nessa perspectiva de linguagem sócio histórica e ideológica, o  
homem é um leitor crítico. A criança deixa de ser vista como mera receptora de conteúdo, e  
passa a ser sujeito no processo de interação em sala de aula.

Nesse sentido, gêneros não são formas fixas de textos que devem ser ensinados ou toma-  
dos como modelos estáticos a serem “copiados”. Se eles fazem parte e são constituídos na esfera  
social, eles também são vivos e evoluem de acordo com a demanda cultural/social de onde sur-  
gem. Para melhor compreendermos essa propriedade multifacetada, híbrida e heteróclita da lin-  
guagem, postulada pelos estudos bakhtinianos, é preciso abordarmos alguns conceitos.

À grosso modo, como estaremos tratando das interações verbais na perspectiva bakhti-  
niana da linguagem, trabalharemos primeiramente com o conceito de enunciado e enunciação.  
Para Bakhtin, “o enunciado é concebido como unidade de significação, necessariamente con-  
textualizado.” (BRAIT & MELO, 2014, p. 63). Diferentemente da frase considerada como uma  
sequência de palavras que podem ser analisadas fora de determinado contexto, o enunciado por  
sua vez, é polissêmico e dependendo de onde, como e de quando ocorre pode ter várias intenções  
e, portanto, significações. A situação na qual o enunciado é proferido, é que determina seu sen-  
tido.

Desta forma, cada enunciado proferido por alguém é dotado de certa ideologia, de certo  
discurso ou enunciação. Neste sentido, a enunciação dá voz ao enunciado, voz esta, carregada  
de ideologias atreladas ao contexto sócio histórico cultural do falante. A este respeito, elabora-  
mos a figura a seguir para melhor exemplificar como enunciação/enunciado estão intimamente  
ligadas às ideologias.

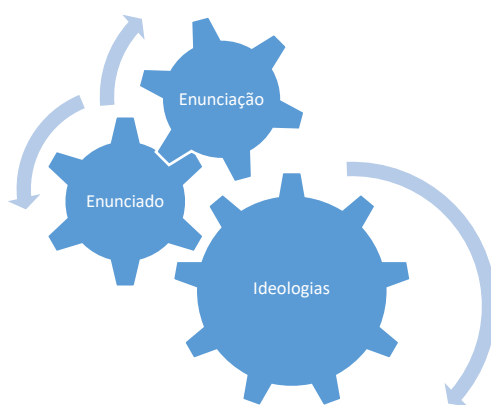


Figura 2: Inter-relações entre enunciação/enunciado e ideologias.

Sob esta perspectiva, a palavra é determinada tanto pelo fato de que se procede de alguém, como o fato de que se dirige para alguém. Portanto, ela constrói o produto da interação locutor-ouvinte, e serve de expressão a um em relação ao outro. Ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A materialização da palavra como signo ocorre na enunciação concreta que é determinada pelas relações sociais. “A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros.” (BRASIL, 2001, p. 26).

Qualquer que seja a enunciação de expressão verbal é socialmente dirigida e também determinada de maneira imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma ao enunciado, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela: a exigência ou a solicitação; um rebuscado ou simples, portanto, a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado/enunciação, exemplo, a tomada de consciência da fome pode ser acompanhada de súplica, de raiva, de lamento ou de indignação, de grito, de choro, etc. então, há sempre uma orientação social de caráter apreciativo mental.

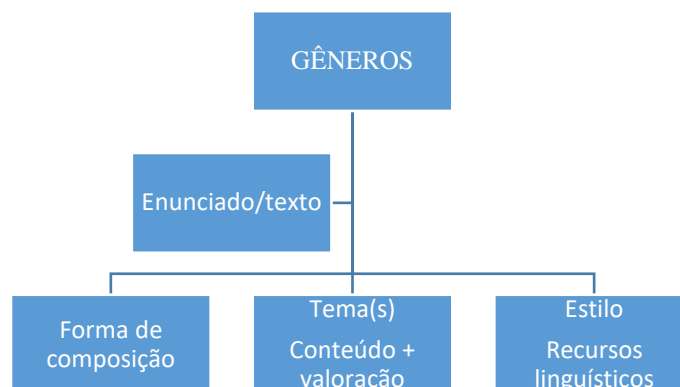


Figura 3: Elementos componentes do gênero e do texto. (ROJO, 2015, p.86)

O enunciado concreto nos permite levar em consideração o contexto da enunciação, a qual é formada por discursos os quais circulam socialmente. (BRAIT & MELO, 2014, p.77) Portanto, os gêneros de acordo com a perspectiva bakhtiniana da linguagem são uma “construção social ideológica que se realiza nos processos de interação” (BRAIT & PISTORI, 2012,

p.372). Eles são os textos materializados encontrados em nosso cotidiano, que apresentam características sócio comunicativas definidas por seu estilo, função, composição, conteúdo e canal. Cada um deles faz parte de uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Desta forma, propiciam o surgimento de discursos bastante específicos: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, discurso político etc.

Justamente por serem relativamente estáveis, a intensidade do uso das tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias, propiciaram e ainda propiciam o surgimento de novos gêneros, formas inovadoras. Fato já notado por Bakhtin (1992) quando falava na transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro, o que acaba por gerar novos, como por exemplo, a carta, o e-mail e as mensagens de celular. O telefonema, as mensagens de voz, a teleconferência, etc. Podemos afirmar, com isso, que os gêneros discursivos acompanham as evoluções construídas nas relações dialógicas de linguagem; são híbridos, dinâmicos, fazem parte da sociedade. São, portanto, formas de ação que acompanham as interações humanas.

Diante do exposto, a perspectiva adotada nesta pesquisa, portanto, será a bakhtiniana sendo que nossa intenção é o trabalho a partir da dialogicidade da linguagem e do letramento social. Por meio da (re)construção de conceitos com a professora regente, pretendemos trabalhar com os gêneros discursivos de forma a propiciar a eles maior domínio dos discursos os quais estão inseridos fora da escola, na tentativa de promover experiências com a linguagem. Na perspectiva de Kleiman (2007), o professor que adotar a prática social atrelada ao trabalho a partir dos gêneros discursivos como princípio organizador de seu planejamento possibilitará a seus alunos muito mais que o aprimoramento de suas habilidades de leitura e escrita, e sim (re)construir uma consciência individual e coletiva, no exercício de sua cidadania.

Contudo, sabemos que este não é um trabalho fácil, pois pressupõe desgarrar-se de conceitos já internalizados por nós. Eis que o professor de português precisa ser um professor corretor, aquele que tudo sabe e tudo corrige. Desprender-se desse discurso é uma tarefa árdua, no entanto, não é impossível. Dessa forma, pretendemos discutir conceitos com a professora regente, e a partir deles (re)construir a dimensão que o ensino de Língua Portuguesa pode tomar ao partimos do trabalho com os gêneros discursivos e o letramento social. De professor corretor, passaremos a professor coautor (GERALDI, 2008), aquele que a partir de suas reflexões leva o aluno a várias possibilidades de produção, seja oral ou escrita, dos gêneros discursivos diversos.

### 2.2.1 Práticas de letramento e os gêneros discursivos.

Assim como o termo letramento, a inserção dos gêneros discursivos na sala de aula gerou e continua a gerar muitas dúvidas e dificuldades para alguns professores regentes. As maiores questões que perpassam a sala de aula residem nos seguintes questionamentos: Que gêneros trabalhar? Como trabalhar? Qual o mais adequado para minha turma?

Infelizmente, para aqueles cuja formação acadêmica não possibilitou o contato teórico com os gêneros discursivos, há ainda muito mais dúvidas a serem sanadas. Mesmo com toda discussão a este respeito, sabemos que, em grande parte, elas não atingem a escola como deveriam. Até porque inserir o gênero discursivo na escola não significa inseri-lo na proposta de linguagem enquanto discurso relativamente estável, ao contrário, requer uma visão de língua enquanto sempre passível de mudança; o contexto, a função social e os interlocutores envolvidos é que determinarão o gênero, que também ao longo dos anos poderá sofrer mudanças.

Nesse sentido, pensar em práticas de leitura e escrita é também pensar nas esferas sociais em que se usam a leitura e escrita como base de interlocução entre os envolvidos. Os letramentos estão vinculados aos gêneros discursivos que circulam na sociedade, sejam eles orais ou escritos. Desse modo, ao considerarmos a concepção interacionista da linguagem, não veremos a língua como uma imagem em espelho resultante da linguagem oral; nem como um objeto fragmentável desprovido de funções sociais. Sob o olhar dessa concepção, o enfoque da língua está no contexto real de uso, na sua função de comunicação.

Ligada a essas perspectivas, a ideia de que o letramento é um fenômeno que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social relaciona-se com o movimento externo-interno, interno-externo que o desenvolvimento do conhecimento por parte de uma pessoa exerce. Dessa forma, podemos nos apoiar nos estudos de Bakhtin e Volochinov (2009) e em Vygotsky (1988), os quais acreditam que a aquisição do conhecimento humano parte do social para o individual, em um processo que Bakhtin chama de monologização da consciência e Vygotsky denomina de internalização. Ambos se apoiam na teoria de que a consciência sofre um rearranjo a partir de informações que recebe do exterior, ou seja, do social, por meio do contato que um sujeito estabelece com outros indivíduos. (MOTERANI, 2013, p. 140)

A linguagem, em uma perspectiva sociointeracionista, é construída na expectativa “não de um produto acabado, mas em permanente construção, num processo evolutivo ininterrupto qualitativamente caracterizado, não pode ser reduzida a uma norma imutável e nem a fala possui caráter desviante”. (BRAGGIO, 1992, p. 84). O trabalho linguístico ocorre numa situação histórico-social em que há relações de interação entre os sujeitos (o eu e o tu) que abordam temas, sejam do cotidiano ou não. As relações ocorrem pelas operações com as quais se determina nos

discursos o sentido das expressões utilizadas pelos interlocutores. Nesse movimento, há um entrecruzamento do sistema de referências e das operações discursivas, ou seja, ações que o sujeito faz *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e ações *da* linguagem (GERALDI, 1997).

Para compreendermos melhor como se dá esse movimento da linguagem citado por Geraldi (1997), vejamos, a seguir, um exemplo das esferas da atividade humana que podem e devem ser trabalhadas na escola a partir da abordagem sociointerativa e dialógica da linguagem.

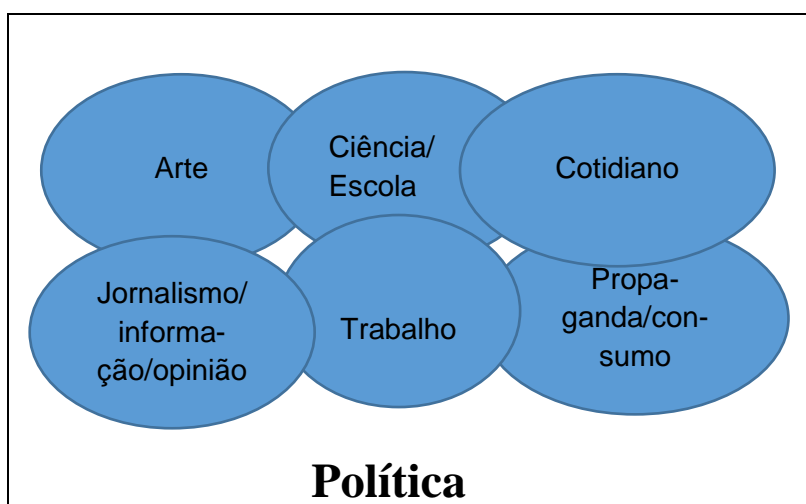


Figura 4: Esferas de atividade humana e de comunicação verbal. (ROJO, 2015, p.67)

As esferas sociais de circulação dos discursos ideológicas, não são estanques e estão estreitamente interligadas. Não há como desprezar na escola essa realidade. Os discursos entrelaçam-se a medida que a necessidade imediata da esfera de circulação exige isso. E com o advento tecnológico o qual estamos vivenciando, é mais nítido ainda essa hibridização. O e-mail, por exemplo, as mensagens de celular, o twitter, whatsapp, facebook, etc. Da evolução da carta e do telegrama para comunicação formal ou informal, passamos ao meio publicitário, o qual já usa esses recursos para atingir sua meta, vender.

A partir dessa perspectiva, vemos nos projetos de letramento a oportunidade de o estudante poder articular o que sabe com o que a escola propõe à medida que a sociedade vai se modificando e circularidade desses gêneros, os quais, mesmo mantendo algumas particularidades pelas quais os identificamos, não possuem formas fixas, são mutáveis. Desse modo, mais do que trabalho com textos, o foco passa a ser o trabalho com a discursividade, a enunciado/enunciação. O professor passa a ser um colaborador, não mais o dono do saber absoluto. Os sujeitos constituem-se à medida que interagem. Nesta interação, é preciso saber quais gêneros

discursivos servirão para aquela comunidade escolar. Quais gêneros farão sentido e, portanto, podem promover a aprendizagem dado o interesse por sua utilização na esfera social, e não mais só escolar.

Relacionamos a essa ideia o fato de que tanto o modelo de letramento ideológico de Street (1984) como a concepção que vê a escrita como trabalho apoiam a noção de que existe uma variedade linguística, emergente na sociedade conforme se mudam os contextos, nos quais questões culturais estão envolvidas. Por mais esse motivo é que o indivíduo se depara não apenas com uma prática de letramento, como propõe a vertente autônoma da escola, pois, por mais que esta seja dominante entre os grupos sociais, outras formas de se comunicar fazem parte de nosso cotidiano. (MOTERANI, 2013, p.139)

O acesso à leitura de diferentes gêneros discursivos, conforme salienta Geraldi (1997), levam o aluno à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão, e ainda à prática da reflexão sobre a linguagem. Nesse sentido, ao partir da análise linguística o professor poderá levar os alunos, entre outras coisas, a retomada de sua intuição pela linguagem e produzir conhecimento sobre a mesma.

Devemos ter o cuidado, ao planejar as aulas, para não trabalhar com formas fixas e prontas. Quando Geraldi (1997) fala sobre o contato do aluno com vários gêneros, na verdade ele refere-se à leitura, debate, manuseio de gêneros discursivos que possam ajudar na discussão do tema escolhido para aquela aula, sem que o professor se preocupe em fazer o aluno decorar as formas do gênero x ou y. Ainda segundo Geraldi (2008) o manuseio de diversos gêneros por meio de reflexões sobre o tema, levará o aluno a ir internalizando algumas regularidades, sem necessariamente precisar explorar suas formas.

A partir desses estudos, no capítulo seguinte iremos propor uma discussão a respeito do trabalho com os gêneros discursivos embasados no letramento social. Apresentaremos e discutiremos por meio da (re)elaboração de unidades didáticas de leitura e produção de textos para uma turma específica, os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### GÊNEROS DISCURSIVOS E PRÁTICAS SOCIAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo nos propomos a apresentar as unidades didáticas, elaboradas juntamente com a professora regente com o auxílio da professora orientadora, pautadas na relação entre os gêneros discursivos e o letramento social. Ao elaborarmos e reelaborarmos tais unidades, reflexões foram sendo construídas a respeito da prática docente no trabalho em sala de aula com os gêneros, tão discutidos na escola. Portanto, neste capítulo refletiremos, sobre o uso dos gêneros discursivos em sala de aula e sua aplicabilidade.

Tais discussões, anseios e saberes docentes serão apresentados aqui na tentativa de refletirmos como as relações entre a (re)construção do letramento docente vai sendo delineado nessa pesquisa durante a elaboração das unidades e reflexão da prática em sala de aula no trabalho com os gêneros. Pois, um professor agente de letramento possibilita a seus alunos a mobilização de conceitos os quais vão se (re)construindo nos instrumentos utilizados na aprendizagem. O aluno passa a ser um sujeito colaborador do processo de aprendizagem e não mais sujeito passivo e bancário.

Diante disso, as reflexões que construímos ao longo dos anos de docência e das discussões do ProfLetras, nos levam a compreender a importância do trabalho com a linguagem a partir da perspectiva bakhtiniana da linguagem. Nesse sentido, podemos perceber que interagimos por meio de esferas discursivas ou esferas da comunicação. Tais interações perpassam diferentes valores, modos de agir e linguagens.

Por meio da figura abaixo, elaborada por nós, podemos observar como as ideologias circulam em nosso meio, seja por meio de gêneros orais ou escritos. Para Bakhtin (1992) há uma intrínseca relação entre a organização da sociedade e a língua/linguagem. Relacionamo-nos por meio de enunciados, e, portanto por discursos ideológicos que se materializam em gêneros. Desse modo, “os gêneros seriam ‘zona e campo de percepção de valores e da representação do mundo’.” (BAKHTIN 1988:418 *apud* ROJO, 2015, p. 64).

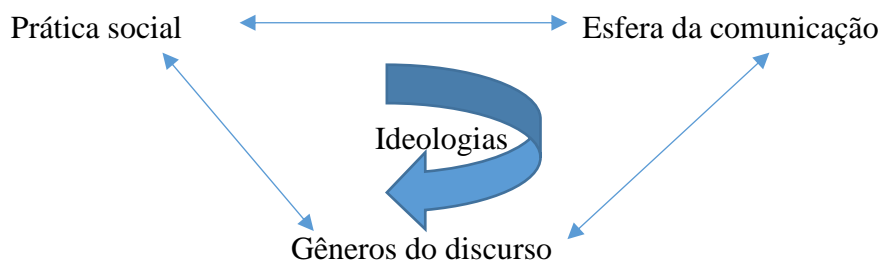


Figura 5: As relações entre as atividades humanas, a comunicação e os gêneros do discurso.

Neste sentido, é que as atividades de leitura apresentadas a seguir nas unidades didáticas – doravante UDs - foram pensadas, discutidas, elaboradas e reelaboradas, entre professora pesquisadora e regente, uma vez que, para a inserção desta perspectiva em sala de aula é preciso muita discussão, compreensão e tomada de atitude. Atitude no sentido de mudar o foco do ensino, deixando de centrar-se em conteúdos gramaticais, os quais os alunos decoram para as avaliações em sala de aula e centrar-nos em atividades relacionadas ao convívio social de nossos alunos, algo que faça sentido para eles e que gere uma efetiva aprendizagem.

Ao refletirmos sobre as questões ideológicas apontadas por Street (2014), percebemos que as práticas sociais de letramento podem, a partir da leitura de mundo e análise da comunidade (turma) observada, aliadas ao ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos, contribuir para a aprendizagem.

Inicialmente optamos por gêneros da ordem do narrar, ao qual os alunos são mais familiarizados e conseguem fazer relação com suas vivências fora da escola. Temas como brincadeiras de crianças, separação dos pais, abandono, traição, saídas de suas cidades natais por conta de melhores condições de vida, entre outras coisas fazem parte de seus repertórios de estórias e histórias contadas em seu seio familiar e vizinhança, e que são repetidos por eles nas salas de aula e nos corredores das escolas brasileiras. “ E é exatamente esse capital cultural, fruto de seu acesso ao mundo mediado pelo outro social, que deve ser o ponto de partida para ações pedagógicas bem sucedidas. ” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.45).

Aliar isso à narração e transformar em memórias literárias poderá trazer ao trabalho de leitura e escrita na escola outro tom. Tom este o qual além de envolvê-los - pois partirá da prática social deles para o conteúdo exigido pela SEDUC - proporcionará uma maior apropriação das habilidades de escrita, nesse *continuum* oralidade/escrita; realidade/ficção. Vale ressaltar que, nosso intuito nessa proposta não é trabalhar com a forma fixa dos gêneros, mas sim levar a



reflexão da língua/linguagem por meio das discussões a respeito da circularidade dos discursos destes.

Em sua maioria, os gêneros da ordem do narrar (contos e memórias) utilizados para a sugestão das atividades de leitura e interpretação são usados corriqueiramente por nós, sem as vezes a percepção de que os usamos. De modo geral, todos nós desde criança temos a noção do narrar, do relembrar, do recontar sem nos preocupar com quais verbos usar, se há início, meio e fim na história contada. É preciso que a escola reflita sobre isso. Nossa proposta é tentar resgatar o que já se sabe, sem receitas e modelos a serem seguidos. No entanto, é obvio que algumas regularidades dos gêneros serão observadas durante a interação em sala de aula, mas o foco não são os modelos, e sim as atividades de comunicação humana por meio da linguagem. É sobre isso que nos propomos refletir durante as discussões com a professora regente na elaboração das unidades. Desse modo, vejamos a seguir algumas sugestões de atividades de leitura e interpretação para a turma do 6º ano de um Colégio Público Estadual da cidade de Araguaína no Tocantins e as discussões/reflexões que foram sendo levantadas durante a (re)elaboração dessas unidades. Posteriormente, trataremos das atividades de produção e revisão de textos propostos a partir das discussões supracitadas.

### 3.1 Apresentação e discussão/reflexão sobre as unidades didáticas de leitura.

#### ➤ **Em sala de aula: Proposição 1<sup>16</sup>**

##### **UNIDADE 01**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**Tema: O mundo através do meu olhar**

- Vídeo: Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado (5 min) / [https://www.youtube.com/watch?v=un1HJ\\_i3VJI](https://www.youtube.com/watch?v=un1HJ_i3VJI)

**TEMPO DE AULA:** duas (2) aulas de 60 minutos.

##### **OBJETIVOS**

- Provocar as discussões a respeito das diferenças (racismo x preconceito).
- Reconhecer as qualidades da própria cultura, exigir respeito para si e para os outros.
- Motivar os alunos a participarem de interações orais em sala de aula questionando e argumentando sobre as diferenças raciais e sociais.

##### **CONTEÚDOS:**

- Racismo, discriminação racial, preconceito, desigualdade social e econômica.
- Relato de fatos (narrar oralmente uma experiência vivenciada).
- Gênero conto

<sup>16</sup> As unidades na íntegra encontra-se nos anexos.

Nessa unidade pretendemos inicialmente promover a discussão a respeito das questões raciais tão latentes na sala do 6º ano analisado. Não foi aleatoriamente ou por modismo que escolhemos esse tema para essa unidade. Em conformidade com os pressupostos de letramento social propostos por Street (2014) e com base nas interações sociais, procuraremos lançar a discussão a partir das vivências dos alunos, a narração de suas experiências pessoais ou do convívio social deles, já tão emergidos nas interações entre eles nos corredores da escola, ou mesmo em sala, mas silenciados pela ordem e disciplina imposta pela comunidade escolar.

Vale ressaltar que, antes de propormos esta UD foi pensado em vários gêneros que poderiam introduzir nossas discussões, entre eles: HQs, notícia e reportagem. No entanto, após o contato com a turma no início do ano escolhemos o gênero conto devido a familiaridade que os alunos possuem com esse. Sendo assim, por meio da participação dos alunos, e de suas respostas – respostas estas fruto do convívio com o outro - nos propomos a verificar se a estória que assistiram, chamou a atenção deles, se faz parte de suas vivências dentro e fora da escola. Se a temática é significativa para eles. Nosso foco aqui não será centrarmos no formato do gênero conto (enredo, clímax e desfecho), mas sim refletir sobre o tema abordado e as significações que podem emergir a partir das leituras as quais suscitaremos durante as interações em sala de aula. Tais narrações e discussões a partir das ilustrações do vídeo pretendem levar os alunos a discutirem e refletirem sobre ética e modos de comportamento na sociedade, que mesmo contemporânea, ainda se apresenta muito preconceituosa.

Antes de iniciar-se as aplicações das UD's é importante a professora deixar claro para os alunos que as leituras terão o objetivo de problematizar discussões que os levarão mais tarde a produzirem seus próprios textos, os quais, serão publicados. Conforme Kleiman (2016) para que o leitor faça a compreensão global de um texto – e não apenas a decodificação – é preciso que se tenha claro seus objetivos em vistas de um propósito. No caso de crianças, “através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler” (KLEIMAN, 2016, p.38).

Durante a interação, esperamos que eles possam compreender que a fala também pode ser organizada, que exige preparação prévia, que devemos ouvir as opiniões dos demais assim como gostaríamos que ouvissem a nossa. E ainda que, dependendo da situação há acordos verbais a se cumprir. Que o respeito mútuo perpassa a todas as esferas de comunicação. A seguir apresentamos algumas intervenções que podem ser feitas durante as aulas de leitura para que possamos atender aos objetivos propostos nessa UD:

**Possíveis intervenções:**

- Antecipação sobre o tema: vocês já ouviram falar em preconceito? O que essa palavra significa? E racismo? Será que essas palavras possuem o mesmo significado?;
- Antecipação sobre o título: observem o título da nossa estória de hoje; sobre o que vocês acham que será?
- A história trata de que? A linguagem foi compreensível? Há algo que não compreenderam?
- Vocês sabem o que significa a palavra preconceito? De onde ela vem? Quando ela é usada?
- Vocês já sofreram ou sofrem algum tipo de preconceito? Já praticaram? Qual a sensação?
- Será que a sensação para quem pratica e quem sofre são iguais? Já passaram por isso ou viram alguém passar? Conte-nos.
- Por que isso existe? Tem como acabar?
- O que diferencia essa estória de uma história real?
- Onde você vive, qual bairro? Como é lá, conte-nos?
- O que acha sobre a organização do seu bairro? Vocês sentem-se discriminados por serem moradores de lá?
- As professoras devem estar atentas ao fato de alguns alunos não terem o hábito de exporem suas ideias. Por isso, devem deixá-los mais à vontade; organizar a sala para tal momento e abrir espaço para a fala deles (incentivá-los).

A partir dessas intervenções, pretendemos de antemão, levá-los a refletir sobre a questão das diferenças sociais e raciais, de forma que possam no convívio social saber lidar com a questão das diferenças, sempre respeitando o outro. Sabe-se que a escola a qual realizamos esta pesquisa há alguns anos vem enfrentando sérios problemas em relação a falta de informação, cuidado e esclarecimento dessas crianças/adolescentes. Problemas como automutilação, drogas lícitas e ilícitas; abusos sexuais; agressões verbais e físicas, entre outros. Diante dessa realidade, a qual não podemos nos esquivar, pretendemos com essas UDs leva-los a compreender que todos somos iguais perante a lei, que todos temos direitos e deveres e que a ética começa desde a infância. A partir de seus relatos pretendemos tocar na questão do quanto o preconceito, seja de que tipo for, magoa, machuca e pode levar à depressão ou a atitudes radicais. A leitura coordenada a partir do conhecimento prévio do leitor não torna a atividade de leitura mera decodificação de palavras (deixa-se de ler para a professora). Passa-se então, segundo Kleiman (2016), a ler a partir de um conhecimento seu, o qual, mobilizará maior engajamento e uso do conhecimento.

Se a escola possuir um laboratório de informática com computadores e internet, o professor pode previamente pesquisar reportagens sobre preconceito racial, social ou sexual e levar seus alunos a pesquisarem/lerem essas reportagens para gerar mais embasamentos para as discussões e reflexões acerca de como muitas das vezes a má informação pode levar a tragédias

irreversíveis. Tragédias essas que podem ser evitadas por meio de alguns esclarecimentos e discussões a respeito do tema.

Ao pensarmos nas práticas sociais de leitura e escrita, optamos pelo uso da mídia em sala de aula - ao invés do livro *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado (2005) - para a percepção das crianças que os gêneros não são estáveis, assim como nada o é na sociedade tecnológica a qual vivemos. O contato com a mídia, suas ilustrações, o recurso oral da narração familiariza o aluno com sua vida fora da escola. O que pretendemos, além da compreensão e discussão das questões éticas raciais abordadas, é ir aos poucos mostrando para o aluno como os discursos/textos circulam de forma diferente, dependendo da época e situação de enunciação.

#### ❖ **Conversa com a professora regente: (re)construção de conceitos**

Após a leitura e discussão dos textos a respeito dos projetos de letramento, a professora nossa auxiliar de pesquisa nos mostrou o material usado por ela para planejar as aulas sobre o gênero conto, gênero este usado em nossa primeira proposição da UDs de leitura - adquirido na formação da Cesgranrio – o qual aborda o gênero sob uma perspectiva textual, atentando-se apenas para os elementos que caracterizam o gênero estudado. Não há aqui uma preocupação com a questão discursiva e histórica desse.

Para chegarmos a versão da proposta acima foram muitas as reflexões no sentido de se focar ou não no enquadramento do gênero; de qual gênero deveria ser abordado e seguido à risca. Neste sentido, a maior preocupação da professora regente - que desde o contato com a formação da Cesgranrio utiliza o manual desta para planejar e executar as aulas de leitura e produção textual - era se os alunos compreenderiam o formato do conto e suas especificidades. A professora até nos indagou o seguinte: *“Na sala de aula dá para fazer isso mesmo? E na prova o que eu vou cobrar se não trabalhei a gramática? Você faz isso em sua sala? Ensina o gênero sem trabalhar o quadro de características conforme proposta da Cesgranrio a qual sigo?”*

Diante de tais indagações e do receio da professora em fazer algo que fugisse ao material utilizado por ela, a professora pesquisadora comparou as sugestões da Cesgranrio com os da OLIVEIRA e TINOCO (2014) e foi explicando cada perspectiva adotada. A professora regente foi percebendo as diferentes abordagens do gênero conto, e que não existe o certo ou errado, mas concepções que subjazem cada material. E ainda que para a elaboração das Uds dessa pesquisa a abordagem é diferente da que ela usa em suas aulas.

Em resposta às indagações da nossa auxiliar de pesquisa, a professora pesquisadora primeiro disse que sim, que em sua sala de aula trabalha com o gênero sem mostrar tabelas ou quadros de características. “ Abordar os gêneros e os textos principalmente com foco em sua forma – como a escola e os materiais didáticos preferem fazer – não contribui muito para uma leitor/interlocutor/autor/crítico e cidadão. ” (ROJO, 2015, pp. 82-83). Dessa forma, escolhe-se o gênero a ser trabalhado e na discussão a respeito do assunto abordado ecoa-se as intenções comunicativas e as significações desses, de forma que os próprios estudantes vão percebendo essa ou aquela regularidade. Como já foi dito antes, gêneros da ordem do narrar fazem parte da vivência dos alunos, não é preciso dar modelos a serem seguidos. E nas discussões e no contato com os vários gêneros durante as aulas, nas reflexões sobre cada tema abordado que eles vão assimilando aquelas características mais peculiares.

Dada a dificuldade na hora do planejamento, tanto da professora pesquisadora quanto da regente, em aliar os objetivos das UDs aos conteúdos, e vice-versa, optamos por fazer a análise desses entrelaçando-os aos procedimentos metodológicos. Antes disso, como dispúnhamos de computador e internet procuramos nas revistas da Nova Escola como elaborar uma rotina pedagógica de sala de aula e a diferença na redação dos objetivos e conteúdos, pois a medida que elaboramos os primeiros percebemos que havia algo errado. Isso foi sendo feito durante toda a primeira parte das Uds de leitura. Por exemplo, o tema inicial sugerido pela pesquisadora era sobre o racismo e preconceito, tão latente nas atitudes e reclamações das crianças no período de observação. O trabalho com os gêneros da ordem do narrar, além de se justificar pelo que as crianças têm mais contato, foi ideia da nossa auxiliar de pesquisa já que este gênero e as HQs são os mais trabalhados por ela. No momento de elaborar as Uds não sabíamos de que forma isso apareceria e como apareceria nos espaços reservados para os objetivos e conteúdos. Por isso, optamos por pesquisar sequências didáticas da revista Nova Escola, para que assim pudessemos ter uma noção de como fazer.

Após a pesquisa e reelaboração dos objetivos e conteúdos, optamos por partir para os procedimentos metodológicos para que pudessemos visualizar se os objetivos estavam de acordo com o que planejaríamos para a aula, pois acreditamos que os procedimentos metodológicos façam parte dessa reflexão de nossa prática.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

1. Organização da sala em círculo;
2. Apresentação da professora aos alunos e explicação sobre o motivo de minha presença na sala de aula;

3. Levantamento de hipóteses a respeito do título do livro/vídeo que trabalharemos;
4. Anotações no quadro das hipóteses levantadas;
5. Exibição de vídeo Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado. (5 min);
6. Verificação se as hipóteses levantadas pelos alunos foram ou não confirmadas;
7. Sondagem sobre os temas racismo e preconceito;
8. Solicitação para que comentem e anotem o que mais lhes chamou atenção na história assistida (o preconceito faz parte de suas vivências? O que acham disso?);
9. Explicação sobre a etimologia da palavra preconceito e racismo;
10. Levantamento prévio sobre o lugar em que vivem (deixá-los à vontade para falar o que sabem e/ou o que já ouviram em relação ao preconceito e/ou racismo fora da escola); as experiências que já vivenciaram ou já viram a respeito do tema abordado.
11. Sugestão para que anotem o que de mais importante foi discutido ou relatado em sala por algum colega;

A professora regente não possuía o hábito de planejar os procedimentos metodológicos. Esse tópico no planejamento para ela foi algo novo. Ela fazia cada um desses passos, é importante deixar claro, no entanto só não tinha o hábito de fazer este registro. A partir da prática de escrita do que podemos fazer em sala e dos objetivos da aula, a professora regente pôde perceber que desse modo conseguimos de forma mais prática visualizar a aula a ser ministrada e ainda podemos compreender melhor nosso objetivo com o uso dos gêneros discursivos em sala de aula, como foi o caso. Durante a elaboração dos procedimentos metodológicos a pesquisadora redigia o que a auxiliar de pesquisa sugeria para fazer nesse primeiro momento. Com exceção da introdução do vídeo e da inserção da etimologia das palavras preconceito e racismo, todo o restante dos procedimentos foi sugerido pela professora regente, nossa auxiliar de pesquisa.

Esse tópico também é importante para visualizarmos algumas perguntas feitas pelos alunos e nos preparar para respondê-las como o fato de explicar a eles etimologicamente o que é preconceito e racismo e qual a diferença entre essas duas palavras. Ficou mais claro para a professora regente nossa proposta ao fazermos esse movimento, e ela ainda pôde estabelecer uma relação direta entre a prática em sala de aula no trabalho com os gêneros e as teorias a que teve contato desde as discussões do ano de 2015.

Diante do exposto, vimos que somente pelos textos e reflexão dessas teorias não se é possível reconstruir conceitos. O que o professor regente anseia, de modo geral, são por dados reais de que deu certa tal teoria. Desse modo, sentamos e arguimos cada passo das UD's, o que era possível e o que não era para aquela unidade didática. Fazendo esta relação ficou mais claro tanto para a professora regente, como para qualquer leitor em potencial, o foco de nosso planejamento. Nosso real objetivo e a forma como colocá-lo em prática.

Vejamos a seguir a segunda proposição:

➤ **Em sala de aula: Proposição 2**

**UNIDADE 02**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMA:** Infância

- Memórias literárias (Memórias da Emília – Monteiro Lobato) sobre brincadeiras de crianças, sonhos de criança, como a criança vê o mundo que o cerca.
- Vídeo Emília começa a escrever suas memórias <https://www.youtube.com/watch?v=WNbefMsEIhs>

**TEMPO DE AULA:** Duas (2) aulas de 60 minutos.

**OBJETIVOS:**

- Sensibilizar os alunos a respeito do valor das experiências vividas.
- Compreender o que é memória e qual sua importância;

**CONTEÚDOS:**

- Gênero memórias literárias.

Nesse planejamento, pretendemos levar os alunos, por meio da personagem boneca Emília de Monteiro Lobato, a perceber que qualquer um pode escrever. Falar de si, de suas experiências é importante não só para quem escreve, mas pode também ser importante para o outro. Neste momento nosso maior intuito é desmistificar a escrita, fazê-los perceber que eles também podem ser escritores, podem publicar um livro, um e-book; um texto (seja ele oral ou escrito) que possa circular em diferentes ambientes e não só na escola. Por isso, a escolha do manuseio do livro e do vídeo. É importante os alunos perceberem como a narração ocorre em diferentes canais, o escrito e o fílmico. Mesmo porque a internet para eles é uma realidade. Saber manuseá-la de forma ética, com intuito de sua formação pessoal e profissional também é uma reflexão importante, já que na realidade do nosso ambiente de pesquisa, pode ocorrer a utilização da internet de forma não ética.

A escolha do autor deu-se devido a sua proximidade com os alunos e ainda com a discussão/reflexão a qual pretendemos fomentar. São muitas as dúvidas e ainda algumas críticas severas em relação a Monteiro Lobato pela questão do preconceito. No entanto, é sabido que ele direta ou indiretamente fez/faz parte do imaginário infantil. E que suas personagens e o ambiente em que vivem de uma forma ou outra encontram no público infantil ou adulto certa semelhança. O sítio, a casa da vó, a saída da cidade, as aventuras, por exemplo, fazem parte da realidade da maioria do público do colégio o qual escolhemos para a pesquisa. É obvio que são sítios e/ou fazendas bem mais simples, outros nem tanto, o fato é que direta ou indiretamente conseguimos por meio desse autor e de suas histórias fazer um diálogo com a realidade da comunidade escolar da pesquisa. Vejamos as possíveis intervenções que podem ser feitas para esta aula:

**Possíveis intervenções:**

- Vocês sabem o que são memórias? E lembranças? São coisas diferentes?
- Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos a partir do título:
- Com base no que sabemos sobre memórias, a história que vamos ler hoje cujo título é *Emília resolve escrever suas memórias* irá falar sobre o que? Para quê tantas figuras? E essas letras grandes em algumas partes do texto?
- Após a leitura compartilhada: A linguagem foi compreensível? Há algo que não compreenderam?
- Vocês conhecem Monteiro Lobato? E as personagens do sítio?
- Quais as personagens do texto lido hoje? Onde acontece? Quando acontece?
- Gostam de escrever? Por quê?
- Qual sua maior dificuldade na hora de criar uma estória?
- Vocês já viveram algo parecido ou conhecem alguém que tenha vivido? Conte-nos.
- É possível escrevermos como Emília? Podemos falar de nossa infância ou da dificuldade de escrevermos; ou da facilidade?
- Quem escreveu esse texto foi Emília ou Monteiro Lobato?
- Por que será que Emília pede ajuda ao Visconde para escrever sobre ela?
- O texto é narrado no presente ou no passado? Aparece o futuro? Qual a passagem?
- Vocês acham que esse texto é real ou se parece com alguma história que já vivenciaram?
- Vocês, assim como Emília gostariam de falar sobre vocês? Alguma experiência vivida, sua infância, se já sofreu algum preconceito, etc.? Por quê?
- Seria mais fácil escrever ou ditar para alguém? Fazer um livro ou um e-book? Vocês sabem o que é um e-book?
- Para o texto ficar pronto ele deve ser revisado? Será que é só por quem escreve ou por outra pessoa? Já pensaram sobre isso?
- E os vídeos do “you tube”? Será que é preciso uma preparação da fala? Existe um texto por traz, uma equipe que trabalha com esse texto oral?

Por meio dos personagens Emília e Visconde, queremos levar os alunos à reflexão de que eles podem escrever sim, que podem ser autênticos autores de seus textos. Compreender que a escrita é um processo em que etapas são vencidas; que escrita é um trabalho longo de aprimoramento e aperfeiçoamento; que escrita não é dom, etc. Esperamos ainda que, os alunos compreendam que nesse tipo de produção é preciso alguns componentes como a escolha de um narrador, que o tempo verbal está entrelaçado com o tipo de narrador e obedece a estória narrada; que a linguagem é mais simples - por se tratar de crianças - e a mesma deve obedecer ao narrador escolhido; que existe uma sequência temporal a ser seguida; que todas as escolhas são feitas pensando na finalidade do texto e seu público alvo, etc.

Essa compreensão de qual tempo verbal usar, qual tipo de narrador acontecerá durante a análise do texto lido, sem que haja uma aula específica para isso. Não é preciso elaborar uma aula só de verbos ou de tipos de narradores, o professor deve mostrar essa construção ao longo



do texto. Estabelecendo relações entre esta ou aquela parte do texto. Outra questão que pretendemos levantar é sobre a ética ao falar sobre as características físicas e psicológicas dos colegas. Caso os alunos escolham que um colega fale sobre ele, como Emília escolheu o Visconde, é preciso haver uma preparação prévia e discussão do que é ético ou não escrever no texto em relação as características físicas e psicológicas do colega.

Após a discussão sobre as memórias da Emília – texto escrito e filmico- iniciaremos uma reflexão a respeito do que é necessário para se publicar ou postar algo, seja na editora ou internet; um texto escrito impresso ou digital. Nosso intuito é inserir a turma em práticas sociais de leitura e escrita que atendam suas reais necessidades fora da escola, ou seja, que atendam às necessidades da comunidade na qual vivem fora da escola. E ainda que aprendam a se relacionar de forma respeitosa com o outro, pois em nosso primeiro contato com eles no início de 2016 essa foi a questão que mais emergiu na turma (a falta de respeito entre eles, o preconceito, xingamentos, etc.). Com essa unidade, é possível também levar os alunos a perceberem as circunstâncias diversas de comunicação e discurso. Por meio deles - como ressalta Rojo (2015) - os usos linguísticos, tons, valores, ideologias, significações e estilos dos diversos gêneros discursivos com os quais tiverem contato.

#### ❖ **Conversa com a professora regente: (re)construção de conceitos**

Para o trabalho com o gênero memórias sugerido - pela pesquisadora - por assim como o conto ser da ordem do narrar e ainda por poder aliarmos ao conto já trabalhado pela auxiliar de pesquisa. Após toda a discussão elencada no tópico anterior a este, já havia uma tensão menor em relação ao uso ou não das tabelas sobre os gêneros e de como avaliar ou não os alunos para cumprimento do diário e exigência da coordenação pedagógica escolar. À medida que reescrevíamos, relíamos e comparávamos objetivos e procedimentos para elaborarmos as possíveis intervenções. Dessa forma, a professora regente foi assimilando essa nova forma de se trabalhar em sala de aula.

Mesmo que ainda apresentasse receio se conseguiria ou não realizar um trabalho nesse formato, uma vez que fugiria do enquadramento do gênero conto ou HQ trabalhado por ela com maior confiança, as reflexões e comparações de aulas realizadas pela professora pesquisadora nesse molde, foi deixando a nossa auxiliar de pesquisa mais tranquila e lhe dando empoderamento para o trabalho com qualquer gênero que lhe for apresentado. No entanto, durante a elaboração desta UD ainda houve um questionamento, que não é só dela, mas de todos nós profes-

sores de sala de aula. Vejamos: “*Se a academia, os PCNs apontam um ensino centrado na reflexão da língua/linguagem por que as avaliações externas cobram justamente o contrário? Isso não é incoerente?*”

Quanto a isso, a professora pesquisadora, mesmo não respondendo exatamente o que a nossa auxiliar de pesquisa quisesse ouvir, a tranquilizou a respeito da abordagem escolhida por nós para as UD's. Tal abordagem, não *treina* o aluno para as avaliações externas, no entanto, por meio dessa o aluno pode adquirir várias habilidades de leitura e escrita exigidas pelos referenciais. Da forma como o trabalho com o gênero é abordado nesse trabalho, o desenvolvimento das habilidades – respeitando a individualidade de cada estudante - servirão não só para a escola, mas também para suas relações fora dessa. Nosso objetivo é formar o cidadão e não *treinar* o aluno para essa ou aquela habilidade. A professora pesquisadora citou ainda exemplos de alunos, conhecidos pela professora auxiliar de pesquisa, que a partir de um trabalho semelhante a este aplicado em sala de aula com esses, os fizeram avançar em relação as habilidades cobradas pela escola. Habilidades estas perceptíveis pelos demais professores nas avaliações individuais dos alunos no momento do conselho escolar.

Percebemos aqui, diante dos relatos acima, bem como em parte de seu memorial quando cita o professor da Cesgranrio [*Lembro-me de um deles que falava que ele não trabalhava com gramática na sala de aula, com aquelas atividades de decorar regras. Pelo contrário, as crianças aprendiam sem decorar nada a partir das atividades de leitura e produção de textos que ele propunha. Foram dias de grande aprendizado...*] há ainda uma grande preocupação em fazer os alunos produzirem textos com este ou aquele formato. Percebe-se que a professora quer avançar, mas a insegurança por vezes é mais forte que sua vontade de tentar. Citar sucesso neste ou naquele planejamento foi uma estratégia de não fazê-la desistir e de se arriscar mais.

Para tentar aparar esta ou aquela aresta, a professora pesquisadora mostrou seu primeiro projeto e todas as intervenções feitas pela professora orientadora. Nosso intuito é mostrar que erramos sim, mas se não tentarmos jamais poderemos ter êxito. Talvez este seja um fardo que o professor de língua portuguesa ou qualquer outro carrega, jamais poder errar. E nesta pesquisa pretendemos quebrar isso pois, para nós “a linguagem tem o poder de transformar saberes, relações entre os sujeitos, identidades” (KELIMAN, SANTOS, 2014, p.193) Outro fato que usamos para encorajar a professora regente foi sobre a retextualização de gêneros, que por vezes a vimos fazer em sala de aula (como dito anteriormente conhecemos seu trabalho há mais de cinco anos), além dos procedimentos metodológicos que sempre fazia mas que não conhecia a nomenclatura.

Percebemos que o professor de sala de aula muitas vezes sente-se sozinho (como ela também afirma em seu memorial). É preciso mais acompanhamento. A academia não forma professores para a realidade de sala de aula. As dúvidas são muitas, e o acompanhamento quase zero. A partir dessa experiência, bem como de todos os anos de docência, percebemos o quão se faz importante quando a academia, formação continuada e educação básica estreitam-se seus laços; trabalham em conjunto.

➤ **Em sala de aula: Proposição 3**

**UNIDADE 03 – PRÁTICA SOCIAL**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMA: Marketing digital**

**TEMPO DE AULA:** 3 (três) aulas de 60 minutos.

**OBJETIVOS:**

- Conhecer e compreender o funcionamento de uma empresa de marketing digital.
- Compreender como se produz e qual a função social de um e-book.

**CONTEÚDOS:**

- Marketing digital.
- Gênero e-book.

Nessa unidade temos como objetivo, antes da primeira produção dos alunos, possibilitar a eles o contato com uma empresa de marketing digital e produção de comerciais. Fizemos a opção por esse tipo de empresa pois, além de ser algo que lhes chame a atenção e que não precisa inicialmente dispor de muitos recursos financeiros para se colocar em prática, já que todos da turma tem acesso ao facebook e outras mídias digitais, também na cidade de Araguaína não possui uma gráfica de jornal ou livro impresso para que eles pudessem conhecer. Todo material impresso que circula na cidade vem de fora. Diante dessa realidade, e com o objetivo de além de leva-los a conhecer o discurso midiático por traz dos textos, os alunos também poderão verificar e refletir sobre as outras possibilidades que a internet pode lhes propiciar.

Uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão sobre o ensino da língua na escola é a ampliação do universo textual. Inclusão de novos gêneros, novas práticas sociais de instituições que, até pouco tempo, não haviam chegado aos bancos escolares. Quando se amplia a noção da escrita, é possível entender melhor o seu impacto social. As mudanças e transformações decorrentes das novas tecnologias trazem uma nova forma de conceber o trabalho escolar e suas relações com a vida social (COLAÇO, 2012, p.7).

Desse modo, por meio do contato com a empresa de marketing digital pretendemos levar os alunos a compreenderem a função da escrita e as ideologias que perpassam pelo texto,

seja ele escrito ou falado; seja em livros impressos ou digitais. Antes da visita os alunos serão orientados a fazerem anotações do que considerarem interessante ou mesmo de perguntas para que após a explanação do nosso colaborador e ainda uma pequena conversa sobre a produção de e-books e sobre vendas por meio da internet possamos abrir espaço para indagações e comentários.

Compreendemos que esta seja a parte mais importante de nossa pesquisa, pois é aqui que os alunos terão contato com a prática social da escrita. Além de conhecerem a empresa e seu funcionamento, também ouvirão relatos da prática de nosso colaborador com a escrita, e de como essa prática mudou sua vida pessoal e profissional. “Diferentemente daquele gerado na instituição escolar, esse conhecimento é construído pelo ser humano ao longo de suas experiências de vida, nos múltiplos contextos em que ele se insere fora da escola.” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 44). Mais do que prepará-los para a produção de uma coletânea ou ebook, pretendemos prepara-los para a vida. Perceberem como a escrita nos circunda e qual seu valor na sociedade contemporânea.

O aluno deve perceber que escrita é trabalho e não dom. Que é preciso ler, reler e pensar na função social de seu texto, e em seu possível leitor. Quando escrevemos, escrevemos para alguém, por algum motivo e com tal objetivo. Aqui, o aluno deve aprender a analisar criticamente seu texto e readequá-lo as intenções comunicativas desse. Além disso, deve compreender que cada um possui um ritmo, uma habilidade. O objetivo desse modo de ensinar sem centrar em conteúdo específicos, é propiciar a reflexão de que cada um deve trabalhar segundo seu ritmo, sua habilidade e seu senso de responsabilidade.

Outra questão importante nessa visita é a de propiciar aos alunos conhecerem os bastidores de uma empresa que trabalha com a produção e venda de marketing na internet. Levá-los a refletirem e perceberem que a internet é bem mais que fotos e vídeos; mensagens boas e ruins. Na atual conjuntura socioeconômica de nosso estado e também do país, temos que acompanhar a evolução que se dá por meio da velocidade da internet, e nas produções literárias, não é diferente. Hoje além dos e-books das diversas áreas do conhecimento temos as instruções via games play, you tube, etc.

➤ **Em sala de aula: Proposição 4**

**UNIDADE 04**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMA:** Infância / Ilustração e organização da coletânea.

- Memórias literárias (Memórias da Emília – Monteiro Lobato) sobre brincadeiras de crianças, sonhos de criança, como a criança vê o mundo que o cerca.

**TEMPO DE AULA:** Duas (2) aulas de 60 minutos.

**OBJETIVOS:**

- Levar os alunos a conhecerem a organização de uma coletânea;
- Compreenderem a função das ilustrações em um texto;
- Conhecer as situações de produção de um gênero e identificar a finalidade e a funcionalidade da obra.

**CONTEÚDOS:**

- Gênero biografia e texto inicial de apresentação de um livro;
- Ilustrações.

Após visitar a empresa, os alunos serão divididos em grupos para perceberem a importância do trabalho em equipe, já discutido na unidade anterior. A turma será dividida previamente pela professora a partir das habilidades de cada um para a confecção/elaboração das seguintes equipes: capa, texto inicial, apresentação dos autores, etc.

Antes disso, faremos a leitura e discussão dos textos “O jeito Emiliano de pensar” de Monteiro Lobato e de sua biografia. Nesses textos os alunos terão contato com a opinião do Visconde sobre Emília, apresentando-a ao leitor e também a biografia de Monteiro Lobato. Nessa etapa, os alunos terão contato com esse tipo de escrita para compreenderem quais elementos compõem uma coletânea, e que esses harmonizam entre si. Também serão levados a observar a importância de apresentar certas características bem como não citar outras, dada a questão ética do escritor.

Mais uma vez chamaremos atenção às questões éticas e estéticas no que se refere à capa e as ilustrações. Eles ainda poderão, nesse momento, fazer usos das anotações feitas durante a visita, para refletirem sobre o marketing; a importância de se pensar no público alvo; no seu objetivo social. Trazer a vida social para a escola de forma que mais uma vez não caiamos na didatização de conteúdo. Eis aqui uma tarefa difícil, mas que pretendemos alcançar. Pretendemos nessa etapa levar os alunos à reflexão de que escrita é um processo em que etapas podem ser vencidas; que escrita é um trabalho longo de aprimoramento e aperfeiçoamento; que escrita não é dom. Para refletirem sobre isso, vejamos abaixo algumas intervenções que a professora regente da turma pode realizar:

**Possíveis intervenções:**

- Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos a partir do título;
- A história trata de que? A linguagem foi compreensível? Há algo que não compreenderam?
- Vocês conhecem Monteiro Lobato? E as personagens do sítio?
- Qual a importância de se apresentar o autor do livro?

- Por que também aparece antes de se iniciar as histórias um pouco sobre a personagem principal e sobre o conteúdo do livro?
- Vocês gostariam de falar sobre vocês, quem são, onde moram, de onde vieram, do que gostam, etc.?
- Gostariam de fazer um livro e publicar?
- Já pensaram sobre isso? Para quem e sobre o que escreveriam?
- Será como se faz um livro? E as ilustrações? Para que servem? Como são feitas?

Dessa forma, pautados no letramento social, esperamos que os alunos percebam que a escrita é utilizada com um objetivo que vai além da escola; de escrever para a professora para ser avaliado por ela. Esperamos que com esse trabalho, conforme Kleiman (2000, apud OLIVEIRA et al, 2014, p. 47), os alunos compreendam que ler e escrever deve ser para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de suas habilidades relativas a cultura escrita no convívio social.

Nessa unidade, propomos ainda a reflexão da importância dos signos não verbais como texto e de suas contribuições para a compreensão e completude do texto escrito. A partir das discussões a respeito das imagens que aparecem no livro, os alunos refletirão sobre a linguagem não verbal, de forma a considerá-la tão importante quanto o texto escrito. Ficará subentendido também a compreensão de texto como unidade de sentido, e não só a partir do significado das palavras. Outra questão não menos importante e que irá aparecer na capa e será discutida nessa aula, é a biografia. Conhecer o autor, seu estilo e seu gosto, faz parte da valorização do indivíduo. Nesse sentido, conforme salienta Oliveira (et al, 2014), nosso maior objetivo é promover uma aproximação entre os saberes linguísticos e os modos de apropriação desse saber no efetivo exercício da cidadania.

#### ❖ **Conversa com a professora regente: (re)construção de conceitos**

Para as proposições 3 e 4 as reflexões fluíram melhor. Até aqui muitos dos anseios foram sanados. A nossa auxiliar de pesquisa não conhecia os textos escolhidos para este trabalho, mesmo já conhecendo o autor Monteiro Lobato. Ela também não sabia que havia essa coleção (recomendada por nós) na biblioteca da escola. Após o contato com as leituras sugeridas nessas unidades, a professora regente se encantou com a leitura e a forma de escrever da personagem Emília e do Visconde. *É uma forma descontraída, uma leitura leve e interessante que prende o leitor*, nos relata ela.

A proposição 3 foi totalmente sugerida por nós após perceber que alguns alunos, mesmo tendo celular android e sabendo manuseá-los tinham dificuldade em usar o computador. A professora regente gostou da ideia, inclusive da possibilidade de correção por meio digital. Já a proposição 4 foi feita em conjunto, tanto os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos. Nessa parte, tanto para a pesquisadora quanto a auxiliar de pesquisa não sentiram mais a dificuldade encontrada inicialmente para elaborarem os objetivos e conteúdos. Vale ressaltar que, após cada reunião com a professora regente levávamos os dados para serem discutidos com a professora orientadora de nossa pesquisa. A mesma, analisava os relatos e o que havíamos produzido, fazia suas sugestões e avaliações as quais eram levadas e discutidas posteriormente com nossa auxiliar de pesquisa.

Mesmo não tendo familiaridade com os e-books, achou interessantíssima e relevante nossa proposta. Também acredita que os alunos irão se interessar e aprender a partir dessa experiência pois, a linguagem usada na sociedade e nas relações sociais fora da escola é diferente daquela que a escola utiliza como padrão. A sociedade evolui, os alunos acompanham esse ritmo e dentro da unidade escolar é como se o tempo estivesse parado. Por meio do acesso a produção dos e-books na empresa visitada, de toda orientação que receberão, os alunos poderão vivenciar de fato o processo de escrita, revisão e edição de um texto que tem uma função social real.

Nossa dificuldade - diante da realidade de nossa sala de aula - é em relação ao agrupamento produtivo dos alunos (proposto na unidade 4), haja vista, que quando for só uma professora se torna mais trabalhoso. No entanto, a professora pesquisadora relatou na discussão que já utiliza essa estratégia e que apesar de no início ser complicado, pois estamos acostumados a dar ordens e todos fazerem tudo igual e ao mesmo tempo (mesmo que isso não tenha relevância para a aprendizagem dos alunos), com o tempo eles vão assimilando e se tornando sujeitos de seus próprios conhecimentos.

Tal postura é muito trabalhosa, a professora fica cansada porque além dela não ficar sentada em sua mesa aguardando a cópia de algum texto ou atividades de interpretação do explícito são mobilizados vários conhecimentos (não só os da atividade, mas relacionamento interpessoal, ajuda mútua entre os colegas, etc.) e para isso a professora fica andando pela sala, atendendo este e aquele grupo, resolvendo conflitos, fazendo reagrupamentos, etc. No entanto, ao final do bimestre é perceptível o avanço dos alunos em várias esferas da atividade humana, não só em relação as habilidades de leitura e escrita mas também no respeito ao outro, na compreensão de que cada um possui uma habilidade e principalmente de que todos podem se ajudar mutuamente.

Após os relatos da professora pesquisadora, e da forma como conduz suas aulas de leitura, percebemos que a professora ficou encantada com tal postura e se dispôs a ao menos tentar trabalhar sob esta perspectiva, sem se preocupar tanto com fazer os alunos aprenderem o enquadramento do gênero apresentado. Nos momentos do planejamento a professora regente nos relata ainda (notas do diário de campo) a vontade em realizar atividades em sala que fujam ao livro didático e ao material da Fundação Cesgranrio, o qual se apegou como forma de se sentir mais segura em relação a metodologia escolhida para o trabalho com os gêneros em sala de aula.

Para o sucesso de um trabalho de leitura como este, é importante que a professora tenha claro uma concepção de leitura enquanto ato social (KLEIMAN, 2016), interação entre leitor e autor, os quais obedecem a objetivos e necessidades socialmente determinados. Por meio dessa concepção, os alunos poderão além de compreenderem melhor os textos lidos, também produzirem textos mais coerentes. A seguir, apresentaremos as unidades didáticas de produção e revisão de texto, as quais, darão sequência ao trabalho de leitura e compreensão das unidades de leitura apresentadas acima.

### 3.2 Apresentação e discussão/reflexão sobre as unidades didáticas de produção e revisão textual.

Nesta seção, proporemos as atividades de produção e revisão dos textos de memórias literárias da turma do 6º ano acompanhados por nós. Lembramos que as unidades didáticas na íntegra encontram-se anexo.

A proposta a seguir subjaz atividades de produção feita na escola e não para a escola, uma vez que, os objetivos propostos nos orientam a uma compreensão de produção que foge aos muros da escola. Pretende-se inserir os alunos em práticas sociais de escrita. Assim, a professora ou professor que vier a ter como parâmetro uma proposta como essa deve tomar consciência de que sua postura nessa unidade é de colaboração (coautoria) nesse processo de produção dos discursos das crianças. Segundo Geraldi (1997), sob esta perspectiva, busca-se um ensino de conhecimento e não de reconhecimento. Aqui nosso foco vai muito além do cumprir a meta da escola em relação aos tão temidos índices, que nos são bimestralmente cobrados.

Vale ressaltar que por mais que tomemos o gênero memórias literárias como parâmetros para a produção, o que prevalecerá será o discurso que o aluno queira passar sobre suas vivências, ou seja, se ele produzir algo que por mais que fuja do gênero exponha de forma narrativa aquilo que ele queira ressaltar sobre sua realidade, perante o tema do preconceito, discutido por



nós no início, é o que prevalecerá. Ele é o sujeito de sua história, autores de seus próprios textos. Seu estilo é o que nos interessa.

➤ **Em sala de aula: Proposição 1**

**UNIDADE 01**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMA:** Memórias de crianças tocantinenses

**TEMPO DE AULA:** duas (2) aulas de 60 minutos.

**OBJETIVOS:**

- Produzir texto individual de memórias.

**CONTEÚDOS:**

- Memórias Literárias.

Para iniciarmos esta unidade é preciso que em aula anterior a professora deva ter possibilitado as discussões a respeito da visita a empresa de mídias e marketing digital. Nesse momento, a professora também deve discutir com os alunos se tem interesse em publicar um e-book ou um livro impresso de memórias literárias da turma. Feitas as discussões e tomada a decisão do formato do produto final, inicia-se a etapa de produção individual dos textos de memórias. Desse modo, os alunos serão orientados a produzirem um texto narrativo sobre algo da sua infância ou de seu cotidiano que ele queira partilhar conosco, podendo ser sobre as experiências que vivenciou direta ou indiretamente a respeito do preconceito em seu bairro, na rua ou na escola; também podem falar sobre família, seus anseios, medos, sonhos, etc. Lembrando-os que aqui ficção e realidade misturam-se, e que a imaginação deve prevalecer para atrair seu leitor.

É preciso deixar claro que a versão final de seus textos será publicada e que precisam lembrar o que foi dito na empresa de marketing. Tem que pensar qual será seu público em potencial, o lugar de circularidade, a função comunicativa, etc. Todas essas decisões serão dos alunos, a professora apenas os orientará e mediará os conflitos que possam surgir no momento das discussões.

Como essa será a primeira produção e será feita individualmente a professora pode levar novamente o texto *Memórias da Emília* de Monteiro Lobato ou outro texto de memórias literárias para que os alunos relembrem alguns aspectos importantes, como o tempo verbal e os sentimentos que emergem de um texto de memórias. Abaixo, elencamos algumas orientações que podem ser feitas pela professora para encaminhar a compreensão do que eles devem e de como devem produzir.

Caso o aluno tenha facilidade em escrever em versos seu texto de memórias literárias, a professora deve aceitar. Nosso intuito é que eles se expressem por meio da linguagem escrita, e não o de fixar modelos a serem seguidos. Os alunos devem ser orientados a não fugirem do tema que são suas memórias, ou a memória de algum colega. Mas para nós o formato não importa, pois, a língua/linguagem é dinâmica e nos dá infinitas possibilidades.

**Possíveis intervenções:**

- Os textos que vimos nas aulas anteriores falavam de que? Como? Observem suas anotações.
- O que tinham neles? Pessoas, animais, casas?
- Como o tempo era marcado? Falava do passado, do presente ou do futuro?
- Haviam palavras que marcava o passado? Quais eram elas? Vocês lembram?
- Como vocês poderiam apresentar seu bairro? O que gostariam de falar dele?
- Lembram-se do tema da primeira aula que foi sobre preconceito? Tem algo que gostariam de falar sobre isso? Alguma história que vivenciaram ou viram alguém vivenciar? Lembrem-se que vocês podem acrescentar aos fatos reais fatos ficcionais. Não precisam dizer exatamente com quem e onde aconteceu, podem criar a partir de suas experiências.
- Havia descrição de algo nos textos discutidos em sala? Como eram essas descrições? Havia algum sentimento nelas?
- Havia a presença de sentimento por algo ou alguém nos textos lidos? E na fala do dono da empresa que visitamos? Há algum elemento que vocês gostariam de ressaltar?
- O texto (oral) produzido pelo dono da empresa, parece-se me algo com os textos do livro *Memórias de Emília* de Monteiro Lobato?
- Como podemos expressar sentimento ao escrever, ou seja, tocar nosso leitor com as palavras? Ao escreverem vocês devem pensar nessas coisas. Lembrem-se, vocês estão escrevendo para um público real (pais, amigos, conhecidos e desconhecidos), é preciso fazê-los ter interesse em comprar seus textos.
- Não se preocupem com o título agora, apenas façam e depois pensaremos nele.

Por meio dos textos dos alunos identificaremos se eles compreenderam que na escrita de memórias deve prevalecer a imaginação e o interesse do leitor. Que seu texto será feito pensando em um determinado público, e que nesse momento a imaginação e a criatividade é que devem prevalecer. Também queremos perceber se os alunos conseguem falar sobre algo que lhes incomodam ou que gostam do seu cotidiano de forma literária, sem deixar transparecer que é real. Ele deve aqui saber que a língua/ linguagem trabalha a seu favor, e que as possibilidades de escrita são muitas.

Pretendemos ainda neste primeiro momento, levar os alunos a refletirem sobre a linguagem a qual devem usar, atentando-se para o público e o que mensagem pretende emitir. Que eles tenham claro que suas produções não são para a professora e sim para o mercado; um público

real e potencial. Esperamos que - mesmo ainda timidamente - os alunos sejam capazes de compreender as regularidades, os procedimentos e os recursos do sistema linguístico utilizado na prática de escrita e produção de suas memórias literárias de forma a ampliarem sua capacidade discursiva no uso público da linguagem.

➤ **Em sala de aula: Proposição 2**

**UNIDADE 02 – Revisão Coletiva**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMPO DE AULA:** três (3) aulas de 60 minutos.

**OBJETIVOS:**

• Revisar e reescrever aspectos temáticos, de pertinência ao gênero e de paragrafação dos textos de memórias literárias da turma.

**CONTEÚDOS:**

- Revisão das memórias literárias da turma.
- Coerência e coesão textual.

Anteriormente a esta aula, a professora deve selecionar um texto produzido pelos alunos (que não será identificado) que melhor represente uma produção mais distante do gênero proposto para revisão coletiva, a qual será feita com ajuda de data show ou lousa. Tal texto será digitado ou escrito em cartaz, sem os erros ortográficos, para centrar a atenção dos alunos aos objetivos propostos nessa aula, que se orientam em organizar a coerência do texto de acordo com o gênero memórias literárias e a proposta de produção.

Com ajuda de data show ou lousa, a professora regente, juntamente com os alunos, irá reescrever o texto selecionado a partir da ideia geral deste adequando-o a proposta de produção e função comunicativa. A professora deve ser a escriba das crianças e, à medida que eles falarem pode fazer intervenções. Após anotar as sugestões a professora leia em voz alta para que eles observem se ficou bom ou se podem alterar o texto. Entendemos que uma mudança de foco no ensino de língua portuguesa, que passaria do ensino da gramática centrado em atividades metalinguísticas para o trabalho a partir de atividades epilinguísticas<sup>17</sup> (GERALDI, 1997; PCNs [BRASIL, 2001]), é o ponto chave para um ensino mais significativo.

É importante sempre lembrar a eles que as memórias devem ter um tom gostoso de conversa, mas sem gírias nem repetição de oralidade, a não ser que seja intencional. O fio condutor do texto será o tema das memórias. Abaixo relacionamos algumas intervenções possíveis para esse momento.

---

<sup>17</sup> As atividades metalinguísticas seriam aquelas que tomam a linguagem enquanto objeto; fala-se sobre a língua. Já as atividades epilinguísticas resultam de uma reflexão sobre a linguagem em uso; trabalha-se com análise linguística. (GERALDI, 1997)

**Possíveis intervenções:**

- Esse texto é parecido com alguns dos textos que lemos? Se a resposta for negativa, a professora deve perguntar quais as diferenças.
- Ele se adequa a nossa proposta em escrever um texto de memórias? O narrador usa a primeira pessoa (eu/nós) para narrar?
- O autor ou autora desse texto queria falar sobre o que? Será que conseguimos reescrever de forma que seja compreendida a intenção desse autor? Como? Onde? Deem sugestões.
- O que falta nele para ser um texto de memórias? O que podemos acrescentar? Como?
- O texto consegue envolver o leitor? Como podemos começar a escrever o primeiro parágrafo? O que vocês sugerem?

Nosso objetivo aqui é perceber se os alunos compreenderam a função do gênero trabalhado e quais suas características predominantes. O aluno deve perceber que escrita é trabalho e não dom. Que é preciso ler, reler e pensar na função social de seu texto, e em seu possível leitor. Quando escrevemos, escrevemos para alguém, por algum motivo e com tal objetivo. O aluno aqui deve aprender a analisar criticamente seu texto e adequá-lo às intenções comunicativas desse.

Outro ponto que pretendemos abordar é a questão de que o trabalho em equipe é mais satisfatório. A aprendizagem é garantida quando o professor assume o papel de colaborador, coautor. Deixando os alunos serem sujeitos ativos no processo de escrita e revisão de seus textos. A postura assumida aqui é do letramento enquanto *empoderamento* (KLEIMAN, 1995) de um determinado grupo, no nosso caso os alunos do 6º ano.

**❖ Conversa com a professora regente: (re)construção de conceitos**

As reflexões feitas até aqui, já não tiveram tantos embates teóricos em relação a prática docente. As proposições 2 e 3 por tratarem-se mais diretamente das características dos gêneros da ordem do narrar, fluíram com mais tranquilidade já que nossa auxiliar de pesquisa o realiza em sala. Juntas fomos construindo, enquanto uma redigia a outra corrigia e sugeria. Discutíamos as possibilidades ou não e partíamos para a correção final. Nos intervalos de cada redação a professora orientadora desta pesquisa também fazia suas sugestões e avaliações que eram levadas e discutidas nos encontros com nossa auxiliar de pesquisa. Todos os passos giraram em torno

de reflexões e (re)construções em conjunto, professoras pesquisadora e regente e a orientadora desta pesquisa.

Diante dessas reflexões durante a elaboração e reelaboração das UD's a professora, nossa auxiliar de pesquisa, compreendeu que a tomada de atitude do professor em sala, a partir da análise desta, pode-se mudar em relação a busca de melhores resultados. Muitas vezes nos preocupamos tanto com os resultados que apenas cumprimos tabela, ensina-se a língua e não se reflete sobre ela.

Apesar de bem cansativo o trabalho com a língua/linguagem sob esta perspectiva, dado que o sistema não colabora para reflexões como estas, as quais levaram mais de um ano de estudo, discussões e sistematizações da nossa prática em sala de aula, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa proposto a partir dessas UD's, torna-se aplicável e possível de se realizar. Contudo para isso é preciso apoio da coordenação, pois o professor sozinho, solitário em sua sala de aula faz muito, mas não pode fazer tudo.

### ➤ Em sala de aula: Proposição 3

**UNIDADE 03****PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.**TEMA:** Infância / Revisão por agrupamento.**TEMPO DE AULA:** 4 (x) aulas de 60 minutos.**OBJETIVOS:**

- Revisar e reescrever os aspectos formais dos textos selecionados para a coletânea de memórias dos alunos.

**CONTEÚDOS:**

- Revisão dos aspectos gramaticais, ortográficos e de formatação do gênero memória literária.

Anteriormente a professora deve selecionar aqueles textos que mais se aproximam da proposta da coletânea de memórias literárias para que seja feita as adequações para publicação. Caso seja necessário, é preciso fazer outra revisão coletiva dos aspectos formais e contextuais dos textos dos alunos. O texto ou textos revisados coletivamente também comporão a coletânea.

Vale ressaltar que, antes de iniciar essa unidade é importante os alunos terem uma aula extra sobre como utilizar as ferramentas do word para formatação de textos. Nesse caso, a professora em parceria com alguma empresa ou técnico de algum órgão federal, pode organizar mais este momento de aprendizagem. Se possível for, a parceria pode ser estendida para o trabalho de correção e formatação com os textos dos alunos.

Feita as organizações preliminares da unidade, o primeiro passo é a formação de agrupamento produtivo para revisão de aspectos formais dos textos previamente selecionados pela professora que comporão a coletânea. Tal agrupamento consiste na união daquele aluno que possui uma maior habilidade com a escrita formal com um que ainda possua dificuldades. Em seguida, os alunos serão levados para o laboratório de informática para digitar seus textos e eles mesmos (com orientação da professora da turma e da professora auxiliar do laboratório ou coordenação pedagógica) farão a revisão dos aspectos ortográficos, paragrafação e formatação dos textos.

Caso haja dúvidas quanto a escrita de algumas palavras os alunos devem consultar o dicionário Houaiss na internet ou fazer uso dos dicionários da biblioteca. Revisado o texto, a professora propõe a criação dos títulos. Deve-se ajudar os alunos a pensarem em títulos sugestivos, que deem pistas do que pode ser encontrado no texto. Abaixo, algumas sugestões de intervenções que podem ser feitas durante as atividades propostas nesta seção:

**Possíveis intervenções:**

- Vocês devem, antes de procurar no dicionário qual a escrita correta da palavra discutirem entre si. Verificar se realmente está ou não certa. Em seguida, organizem-se e um procura e o outro faz a anotação. Caso a internet não funcione, vamos usar os dicionários da biblioteca.
- Leiam e releiam o texto. Veja se algo precisa mudar. Lembrem-se de que ele será publicado. A pontuação está adequada? É preciso fazer alguma mudança?
- O título é sugestivo? Instiga o leitor?
- Para usarmos as ferramentas do word, peçam auxílio a nossa auxiliar de laboratório.

❖ **Conversa com a professora regente: (re)construção de conceitos.**

Na reelaboração dessa unidade, o que causou estranheza para nossa auxiliar de pesquisa foi o trabalho pelo agrupamento produtivo sugerido pela professora pesquisadora. Os objetivos, conteúdos e procedimentos foram elaborados em conjunto.

Acostumada a apenas corrigir os textos dos alunos para eles passarem a limpo, a professora achou válida a ideia do agrupamento produtivo e perguntou a professora pesquisadora onde ela aprendeu isso, se já fez em sala de aula, etc. A mesma relatou que estudou nas formações do Gestar I e Pró Letramento/ Linguagem quando ainda trabalhava no estado do Pará e aplicou, inicialmente, esse método no ensino infantil. Mas que também o usa nas séries em que trabalha, seja no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, e que este método levam os alunos a refletirem

melhor sobre os usos da língua escrita. É como se eles compreendessem melhor quando um colega os auxilia.

Compreendido cada passo desse método e seu maior objetivo, a professora regente disse ter interesse em aplicá-lo, pois de outra forma aqueles alunos com muitas dificuldades realmente não progridem quando a correção é feita somente pela professora. No entanto, ela sugeriu que precisa de um apoio pedagógico da professora pesquisadora para isso (já que elas trabalham na mesma escola), pois sozinha tem receio de não dar conta.

➤ **Em sala de aula: Proposição 4**

**UNIDADE 04**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMA:** Infância / Revisão por agrupamento.

**TEMPO DE AULA:** 2 (x) aulas de 60 minutos.

**OBJETIVOS:**

- Produzir as ilustrações que comporão a coletânea e fazer a revisão final dos textos de memórias.

**CONTEÚDOS:**

- Ilustrações/ linguagem visual.
- Revisão final das memórias.

O objetivo dessa unidade consiste no trabalho com a linguagem visual. Desta forma, a professora deve orientar os alunos a usarem sua imaginação e fazerem as ilustrações que comporão a coletânea. É preciso deixar claro que a ilustração é uma linguagem visual que agrega informações ao texto. Dentre elas poderá ser escolhida uma para a capa. Os alunos é que farão a seleção, observando as questões levantadas pelo proprietário da empresa de marketing. Caso tenha disponibilidade ele pode ser convidado para este momento, de forma a contribuir com ideias para as ilustrações, levando os alunos a refletirem sobre as intenções comunicativas dessas, pensando-se em um mercado consumidor em potencial.

A turma pode ser dividida em grupos para este momento: o grupo da revisão/ edição final do texto e o grupo das ilustrações da coletânea. A professora pode até estimular aqueles alunos que mais tiveram dificuldade com a escrita para trabalharem na capa do livro da turma. A ideia é que todos sintam parte importante desse projeto. Mostrar para a turma que o trabalho em equipe é muito importante e que todos podem contribuir, cada um com sua habilidade.

Em um segundo momento, a professora deve solicitar aqueles que têm mais facilidade com a escrita que releiam mais uma vez os textos e observar se não precisa de mais algum ajuste

para que esses sejam enviados à gráfica ou a empresa responsável pela publicação. Elencamos abaixo alguns encaminhamentos para o trabalho com os alunos nessa etapa.

**Possíveis intervenções:**

- Para as ilustrações:
  - Lembram-se da capa do livro das memórias da Emília? Como era? Quais as ilustrações?
  - Por que elas são importantes? Qual a função delas? Como seria o livro sem elas? As pessoas comprariam?
  - As cores e tons são importantes? Qual a relação dessas ilustrações com o texto? Elas apenas representam o texto ou agregam informações ao leitor?
- Para a revisão final:
  - Leiam e releiam o texto. Veja se algo precisa mudar. Lembrem-se de que ele será publicado.
  - A pontuação está adequada? É preciso fazer alguma mudança?
  - O título é sugestivo? Instiga o leitor?
  - O texto está alinhado e organizado em parágrafos? Mesmo tamanho da letra e fonte? E o espaçamento? O texto está formatado de acordo com as orientações para publicação?

No momento das interações a respeito das ilustrações, a professora deve levar os alunos a perceberem que as imagens em um livro ou cd expressam os diferentes propósitos da ilustração. É importante que eles compreendam a função dela e as informações que apresenta, relacionando-as com o texto.

Em relação ao grupo das edições, deve-se observar se eles conseguiram compreender que escrita é trabalho e não dom. Que é preciso ler, reler e pensar na função social de seu texto, e em seu possível leitor. Quando escrevemos, escrevemos para alguém, por algum motivo e com tal objetivo. O aluno aqui deve aprender a analisar criticamente seu texto e adequá-lo às intenções comunicativas. Cabe à professora mediar essa compreensão; ser uma colaboradora da produção dos alunos.

❖ **Conversa com a professora regente: (re)construção de conceitos**

Nessa etapa não houve questionamentos. Até aqui a professora regente já havia compreendido as concepções de língua/linguagem e gêneros discursivos que subjazem toda a proposta. Durante toda a interação ela apenas fazia a observação de que precisa de um apoio pedagógico, de orientações para os momentos de aplicação. Observações estas que aparecem também em seu



memorial. Ainda prevalece o receio da tomada de atitude diferente de sua prática. Compreendemos esta dificuldade, haja vista, que já citamos no início desse trabalho como é difícil e confuso mudar de postura assim, de uma hora para outra.

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e de como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. [...] Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a própria prática docente. (TARDIF, 2006, p. 68 *apud* SILVA e REGO, 2009, p. 213)

Diante do exposto, sabemos que de certo modo todas as reflexões foram válidas e contribuíram significativamente para que suscite uma reflexão sempre que a professora nossa auxiliar de pesquisa for elaborar suas atividades de sala de aula, como ela mesma nos relatou ao final de nossas discussões. Também foi de grande valia para a professora pesquisadora esse trabalho, pois a partir dele pôde compreender melhor alguns conceitos sobre gêneros, letramentos e alfabetização, além do mais o trabalho em equipe só reforçou a ideia da importância da formação continuada e da tematização da prática para o professor em sala de aula. Pois a partir de nossas experiências profissionais, do contato com os vários saberes docentes, nasce um profissional de práticas docentes diversas (SILVA e REGO, 2013). Tais saberes, conscientes ou não vão emergindo durante nossas aulas. O que irá prevalecer é aquele o qual temos mais segurança para determinado momento e determinada turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que apresentamos teve como objetivo refletir sob o processo de (re)construção das práticas de letramento de uma professora de Língua Portuguesa no ensino dos gêneros discursivos com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública de Araguaína-Tocantins. Kleiman e Santos (2014) nos mostram a importância de se discutir e refletir sobre o letramento docente de forma a não punir os professores, mas sim mostrar como esses profissionais constroem e reconstróem sentidos na pela linguagem ao ensinarem Língua Portuguesa.

Sabemos que há um grande abismo entre a teoria, como a interpretamos, e a inserção dessa em sala de aula. Possivelmente, esta seja a maior angústia de nós professores. Se não é a maior é uma das principais recorrências de comentários a esse respeito nas escolas públicas Brasil a fora. Desse modo, a partir dos estudos e reflexões que fizemos com nossa auxiliar de pesquisa, e ainda embasados em seu memorial e seus relatos anotados em diário de campo identificamos que os fundamentos do letramento docente dessa estava embasado na língua/linguagem enquanto fixa e gênero enquanto forma linguística fixa, modelo textual a ser seguido.

Tais percepções justificavam-se pelo receio de desfazer-se do material usado nas aulas dos 6º anos, adquiridos em uma formação que para ela teve muito significado. Este material foi o que a professora regente mais se aproximou da academia e das concepções de sobre gêneros antes deste trabalho. A necessidade que sempre sentiu de conhecer, compreender e trabalhar a partir das discussões divulgadas pela academia, eram reforçadas a cada encontro de discussão, bem como aparece em seu memorial.

A partir do acesso aos textos de Kleiman (2009), Tinoco (2008) entre outros, a professora regente passou a refletir e considerar os estudos da língua/linguagem sob a perspectiva sócio interacionista e cognitiva de leitura e produção de textos. Mais do que aprender formas linguísticas, sob a perspectiva dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992) os alunos precisam compreender o funcionamento dos discursos que orientam os gêneros, como eles circulam na sociedade. Esse é o nosso papel enquanto profissionais da educação. Promover reflexões, discussões a respeito da linguagem.

Sob essa perspectiva, a professora regente juntamente com a professora pesquisadora coordenadas pela professora orientadora desta pesquisa, pôde refletir e conhecer como as atividades orientadas pelas práticas sociais de letramento (STREET, 2014) atreladas aos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992) podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa e a partir dessas teorias elaborar unidades didáticas com fundamentos nas práticas sociais de letramento

que possam realmente ser aplicadas em sala de aula. Pois, os gêneros discursivos “na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta enquanto ‘memória criativa’ [...] as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço.” (MACHADO, 2014, p. 159)

Durante os estudos do material teórico, sejam nas aulas do Profletras ou durante o levantamento bibliográfico a professora pesquisadora pôde (re)construir muitos conceitos já conhecidos nas formações do Pará e em seu contato com os grupos de estudos na área da Linguística Aplicada e Análise do Discurso da UFPA. Tais momentos de trocas de experiências, discussões, debates e interações nas aulas e com a orientadora desta pesquisa só afirmaram a importância da presença da academia nas escolas de Educação Básica Brasil a fora.

Um dos fatos relevantes surgidos na pesquisa foi o de ambas as professoras, pesquisadora e auxiliar, terem dificuldade em elaborar os objetivos e conteúdos das primeiras Uds. Foi a partir dessa necessidade que ambas as professoras puderam além de reconstruírem conceitos sobre gêneros e letramentos também compreenderem na prática como se apreende um gênero, no caso o gênero UD. Com isso, podemos afirmar o quanto esse tipo de trabalho (pesquisa no âmbito do mestrado profissional), o qual é voltado realmente para sala de aula pode aproximar o professor regente do lugar que o aluno se encontra. O lugar de aprendiz. Também foi possível aqui perceber a importância, mesmo implicitamente, de como é preciso ter claro no momento de qualquer produção textual a pesquisa, a função social e o leitor em potencial. A partir desses três elementos é que o sujeito produtor consegue fazer várias mobilizações.

Mais do que uma teoria a ser aplicada, vemos a necessidade de mudança de postura do professor. A concepção de língua/linguagem que carrega está estreitamente incorporada à sua postura em sala de aula. O fato de esse colocar-se como detentor do conhecimento a ser aprendido ou como colaborador do processo de compreensão da língua, faz toda diferença. No entanto, como dito anteriormente, isso não ocorre de uma hora para outra e nem sempre. Toda e qualquer postura adotada pelo professor em sala de aula perpassa pelo que ele acredita ser possível de se aplicar e também pelo método que ele acolhe como mais eficiente. Se somos seres pensantes e interagimos com o mundo que nos cerca, a cada momento histórico e social definido podemos optar por determinada identidade profissional.

Foram mais de um ano de discussão e reflexão sob as intervenções da professora orientadora desta pesquisa. Inicialmente, mesmo com as leituras teóricas sobre letramento social a primeira proposta de UDs ainda foi muito baseada nos aspectos da língua, em atividades metalinguísticas. Só após, mais leituras e reflexões – juntamente com a professora orientadora e as

professoras convidadas para a banca de qualificação - que foi possível chegarmos aonde chegamos, uma proposta razoável do trabalho com os gêneros discursivos para a turma de sexto ano acompanhada.

Desse modo, acreditamos na importância da formação continuada e no acompanhamento de um profissional que possa refletir juntamente com o professor regente sobre as práticas em sala de aula, ainda relegados a segundos ou terceiros planos na escola. Para a elaboração e reelaboração das unidades didáticas, a todo o momento foram mobilizados saberes docentes, adquiridos na graduação e pós-graduação das professoras tanto pesquisadora quanto a professora regente. Saberes esses que sem ajuda mútua e reflexão não são possíveis de serem reconstruídos e aplicados em sala de aula.

Inicialmente, após a elaboração das unidades didáticas pretendíamos aplicá-las. Infelizmente devido à greve geral em nosso Estado e ainda problemas de saúde na família da professora auxiliar de nossa pesquisa, nosso trabalho teve que parar por aqui. Gostaríamos de ter trazido as reflexões após aplicação das UD's, pois estamos certos de que possibilidades outras de reflexão acabaria surgindo durante a aplicação dessas. Pois, são nessas reflexões, aliando teoria e prática que vamos reelaborando conceitos, criando outros, e assim sucessivamente.

Também é preciso deixar claro, que as propostas das UD's foram elaboradas para uma turma específica, a qual foi observada e analisada durante a pesquisa. Desse modo, não se pode simplesmente tomar essas unidades como modelo e aplicá-las em outra turma. Para que se possa aplicá-las em outras turmas é preciso primeiro conhecer a turma, sua origem socioeconômica, fazer um diagnóstico de suas reais necessidades dentro e fora da escola para só então elaborar ou reformular UD's de modo que essas venham a atender as exigências históricas sociais de cada lugar (espaço de sala de aula).

Esperamos de alguma forma ter contribuído para a reflexão - pelo professor de sala de aula - dos gêneros discursivos e de sua aplicabilidade em sala a partir da compreensão do letramento social e diante disso, ter colaborado para a reconstrução de conceitos de professores regentes e não só os de nossa auxiliar de pesquisa como também dos nossos. Uma vez que, a pesquisa-ação de base qualitativa como esta, nos proporcionou - ao discutirmos e refletirmos sobre os conceitos já citados acima, entre outros tantos os quais tivemos contato ao longo de nossa graduação e pós-graduação, seja no estado do Pará ou aqui no Tocantins - repensar nossa prática - bem como, compreender melhor alguns conceitos e (re)construir identidades profissionais.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Trad. Michel Lahud ET al.) São Paulo: Hucitec, 1992.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista á socio-  
psicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAIT, Beth & PISTORI, Maria Helena Cruz. **A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo**. S. Paulo: Alfa. 56 (2): 371-401, 2012.

BRAIT, Beth & MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos – chave**. 5. ed. , 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001** (org.) Vera Masagão Ribeiro. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

COLAÇO, Silvania Faccin. **Práticas pedagógicas de letramento**: uma visão ideológica. IX Seminário de pesquisa e Educação da Região Sul (IX ANPED SUL). I.F. Farroupilha. UCPEL, 2012.

CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura/ Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas- SP: Pontes, 1995.

DAMIS, Olga Teixeira. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas, SP: Papyrus, 2006 - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março, 2002.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins. Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância. Campinas, S.: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. Revista **Ciclos em Revista**, volume 3, 2008, p. 46-65. Rio de Janeiro : Wark Editora.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaraeira Lopes Louro – 11 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007

\_\_\_\_\_. Projetos de letramentos na Educação Infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada, Unitau**. Volume 1. Número 1, 2009. pp. 1-10. Disponível em: [www.unitau.br/caminhosla](http://www.unitau.br/caminhosla)

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 16º edição. Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela B.; SANTOS, Cosme Batista dos. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos L. de Sousa. (orgs.) **Viabilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014.

LIMA, Izete de Souza. Variação linguística nas aulas de língua portuguesa: uma abordagem acerca da eficiência da aplicabilidade dos PCN. **Revista Temática**: Ano VIII, n. 02 de fevereiro/2012. Disponível em [www.insite.pro.br](http://www.insite.pro.br). Acesso em janeiro, 14, 2015.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos – chave**. 5. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual de interação professor/alunos. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

MOTERANI, Natalia Gonçalves. **Modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho**: um paralelo. Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v.35, n 2, p.135-141, Apr-June, 2013.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal, EDUFRN, 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, Roxane H. R. e BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Wagner Rodrigues e REGO, Nadizenilda Sobrinho. Apropriação de saberes sobre prática de escrita por professores de língua materna em formação inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira e BAZARIM, Milene (orgs.). **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. 2ª Edição – Pontes Editores, 2013.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento e escolarização**. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001** (org.) Vera Masagão Ribeiro. 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. -1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. 1984. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

## **DOCUMENTOS OFICIAIS**

BRASIL. PCNS. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. PCNS. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2008.

PALMAS -TO -(Brasil) - Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p

## APÊNDICES

### **Memorial – Professora regente auxiliar de pesquisa.**

Iniciei minha vida escolar aos sete anos em escola particular em Goiânia. Na época morávamos lá. Os primeiros dias de aula foram terríveis para minhas lembranças. Não conseguia ficar quieta, dava birras de subir na grade do muro da escola. Com o tempo fui me adaptando e comecei a aprender o alfabeto, tendo muitas dificuldades em escrever a letra cursiva “F”. Recordo de como a professora ficava brava comigo. Eu tentava, não conseguia e começava a chorar. Além do “F” cursivo tinha dificuldade com o “D” e “T”, trocava um pelo outro. Ainda hoje persiste, mas observo antes de escrevê-los para não errar na frente dos alunos ou colegas de trabalho. Se eu não contasse ninguém saberia dessa minha dificuldade.

Meus pais sempre ajudaram e apoiaram essa fase de minha vida. Não só a minha, mas de meus irmãos também. Papai levantava cedo, arrumava nosso café da manhã. Tomávamos todos juntos. Eu me trocava para que meu pai me deixasse na escola. Já minha mãe nos ajudava com as atividades e os trabalhos escolares.

Minha mãe também gostava de cantar músicas infantis quando estávamos todos juntos em casa. Meu pai sempre foi um exímio leitor dos livros românticos e obras espíritas. Ele tinha um estante só para seus livros, mas não gostava muito que eu pegasse os livros para ler, então eu lia escondido dentro do carro para que ele não visse. Foi assim que aprendi e desenvolvi o meu gosto pela leitura. Ainda criança, por conta do trabalho do meu pai, viemos para o Tocantins. Inicialmente para a cidade de Colinas, onde concluí meu ensino fundamental. Com dezoito anos me casei e parei de estudar. Viemos morar em Araguaína, lugar onde voltei a estudar por incentivo da cunhada do meu marido. Fiz o magistério depois de casada e lecionei em escolas do município. Em seguida fiz a faculdade de Letras na Unitins em Araguaína mesmo. Depois de formada, passei no concurso do estado e já comecei a lecionar no ensino fundamental e médio no colégio XXX. Colégio no qual fiz meu magistério e atuo na docência até os dias de hoje.

Quando comecei a trabalhar concursada já tivemos a formação continuada PCNS sem nenhum preparo dos formadores. No entanto, uma formação muito bem organizada e válida para nós foi a da Cesgranrio. Os professores eram de fora e o material muito bem elaborado. Lembro-me de um deles que falava que ele não trabalhava com gramática na sala de aula, com aquelas atividades de decorar regras. Pelo contrário, as crianças aprendiam sem decorar nada a partir das atividades de leitura e produção de textos que ele propunha. Foram dias de grande aprendizado, porém o governo não cumpriu com sua parte no acordo com a empresa e perdemos o curso de



360 horas, que futuramente serviria como especialização. Tenho vontade de fazer especialização, mas todas as vezes que conseguia matricular não fechava as turmas. Mas pretendo fazer ainda.



**Universidade Federal do Tocantins**  
Mestrado Profissional em Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Campus Universitário de Araguaína  
E-mail: profletras@uft.edu.br

## **UNIDADES DIDÁTICAS DE LEITURA**

Eixo Temático: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

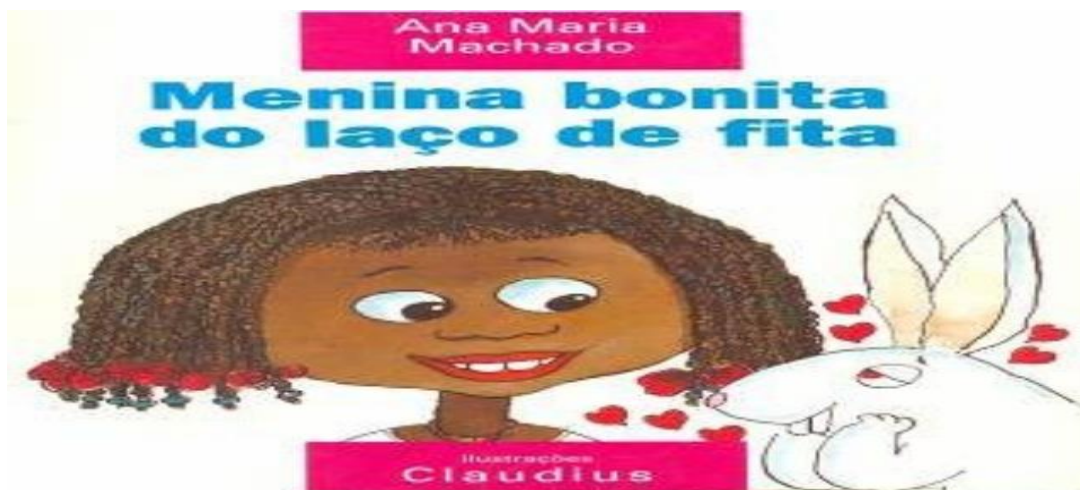
Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Auler Pereira

Pesquisadora: Jacielle da Silva Santos

Auxiliar de Pesquisa: Marly<sup>18</sup>

### **UNIDADE 1**

**TEMA: O mundo através do meu olhar...**



- Vídeo: Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado (5 min)
  - [https://www.youtube.com/watch?v=un1HJ\\_i3VJI](https://www.youtube.com/watch?v=un1HJ_i3VJI)

---

<sup>18</sup> Nome fictício usado para referir-se à professora regente, nossa auxiliar de pesquisa.

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMPO DE AULA:** duas (2) aulas de 60 minutos.

### **OBJETIVOS**

- Provocar as discussões a respeito das diferenças (racismo x preconceito).
- Reconhecer as qualidades da própria cultura, exigir respeito para si e para os outros.
- Motivar os alunos a participarem de interações orais em sala de aula questionando e argumentando sobre as diferenças raciais e sociais

### **CONTEÚDOS:**

- Racismo, discriminação racial, preconceito, desigualdade social e econômica.
- Relato de fatos (narrar oralmente uma experiência vivenciada).
- Gênero conto.

### **MATERIAIS NECESSÁRIOS:**

- Xerox ou livros da biblioteca, notebook, data show, lousa, pincel, cadernos, canetas e lápis.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

1. Organização da sala em círculo;
2. Apresentação da professora aos alunos e explicação sobre o motivo de minha presença na sala de aula;
3. Levantamento de hipóteses a respeito do título do livro/vídeo que trabalharemos;
4. Anotações no quadro das hipóteses levantadas;
5. Exibição de vídeo Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado. (5 min);
6. Verificação se as hipóteses levantadas pelos alunos foram ou não confirmadas;
7. Sondagem sobre os temas racismo e preconceito;
8. Solicitação para que comentem e anotem o que mais lhes chamou atenção na história assistida (o preconceito faz parte de suas vivências? O que acham disso?);
9. Explicação sobre a etimologia da palavra preconceito e racismo;
10. Levantamento prévio sobre o lugar em que vivem (deixá-los à vontade para falar o que sabem e/ou o que já ouviram em relação ao preconceito e/ou racismo fora da escola); as experiências que já vivenciaram ou já viram a respeito do tema abordado.
11. Sugestão para que anotem o que de mais importante foi discutido ou relatado em sala por algum colega;

### **Possíveis intervenções:**

- Antecipação sobre o tema: vocês já ouviram falar em preconceito? O que essa palavra significa? E racismo? Será que essas palavras possuem o mesmo significado?;

- Antecipação sobre o título: observem o título da nossa estória de hoje; sobre o que vocês acham que será?
- A história trata de que? A linguagem foi compreensível? Há algo que não compreenderam?
- Vocês sabem o que significa a palavra preconceito? De onde ela vem? Quando ela é usada?
- Vocês já sofreram ou sofrem algum tipo de preconceito? Já praticaram? Qual a sensação?
- Será que a sensação para quem pratica e quem sofre são iguais? Já passaram por isso ou viram alguém passar? Conte-nos.
- Por que isso existe? Tem como acabar?
- O que diferencia essa estória de uma história real?
- Onde você vive, qual bairro? Como é lá, conte-nos?
- O que acha sobre a organização do seu bairro? Vocês sentem-se discriminados por serem moradores de lá?
- As professoras devem estar atentas ao fato de alguns alunos não terem o hábito de exporem suas ideias. Por isso, devem deixá-los mais à vontade; organizar a sala para tal momento e abrir espaço para a fala deles (incentivá-los).

## **AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ATÉ O MOMENTO**

Nesse primeiro momento pretendemos, através da participação dos alunos, e de suas respostas verificar se a estória que assistiram, chamou a atenção deles, se faz parte de suas vivências dentro e fora da escola. Se a temática é significativa para eles. Durante a interação, que eles possam compreender que a fala também pode ser organizada, que exige preparação prévia, que devemos ouvir as opiniões dos demais assim como gostaríamos que ouvissem a nossa. E ainda que, dependendo da situação há acordos verbais a se cumprir. Que o respeito mútuo perpassa a todas as esferas de comunicação.

Também pretendemos de antemão, levá-los a refletir sobre a questão das diferenças sociais e raciais, de forma que possam no convívio social saber lidar com a questão das diferenças, sempre respeitando o outro. Que eles possam compreender que todos somos iguais perante a lei, que todos temos direitos e deveres e que a ética começa desde a infância. A partir de seus relatos pretendemos tocar na questão do quanto o preconceito, seja de que tipo for, magoa, machuca e pode levar à depressão ou a atitudes radicais.

## **BIBLIOGRAFIA**

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16ª edição. Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7ª edição. São Paulo. Ática, 2005.

PALMAS -TO - (Brasil) - Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**. 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p.

TOCANTINS. **Matriz de referência do Salto e detalhamento dos descritores do guia de aprendizagem com sugestões de atividades de Língua Portuguesa do 8º e 9º anos do ensino fundamental.** Secretaria da Educação do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. Subsecretaria da Educação Básica. Superintendência de informação e Tecnologia da Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento do Ensino e Suas Tecnologias. Tocantins, 2012.

## **ANEXOS:**

### **1- ETIMOLOGIA:**

**PRECONCEITO:** Composta a partir de derivados de **PRE**, “antes”, e **CONCEPTUS**, “resumo”, do Latim – inicialmente algo preparado ou concebido, de **CONCIPERE**, “conceber, engravidar” – a palavra parece ter sido construída dentro da própria Língua Portuguesa. Preconceito quer dizer uma opinião formada precipitadamente, sem maior ponderação, um conceito formado antes de se ter os conhecimentos necessários.

**RACISMO:** Ela se originou em 1936, no contexto das doutrinas nazistas de superioridade ariana, e tomou o lugar da mais antiga “racialismo”. Deriva obviamente de “raça”, que vem possivelmente do Italiano RAZZA, “raça, linhagem”, de origem desconhecida.

O sentido de “povo, tribo, nação com ancestrais comuns” é de cerca de 1600.

### **2 - SIGNIFICADO:**

**Preconceito** é qualquer **opinião** ou sentimento concebido sem exame crítico; ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado sem conhecimento abalizado, ponderação ou razão; sentimento hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância.

**Racismo** é a **convicção sobre a superioridade de determinadas raças**, com base em diferentes motivações, em especial as características físicas e outros traços do comportamento humano. Consiste em uma **atitude depreciativa** não baseada em critérios científicos em relação a algum grupo social ou étnico.

Embora não haja nenhuma comprovação de uma determinada raça ser superior ou inferior a outra, pessoas em todo o mundo foram atingidas por grupos que se consideravam superiores.

### **Qual é a diferença entre preconceito e racismo?**

**Preconceito:** Atitude discriminatória que baseia conhecimentos surgidos em determinado momento como se revelassem verdades sobre pessoas ou lugares determinados. Costuma indicar desconhecimento pejorativo de alguém ao que lhe é diferente.  
**Racismo:** É a tendência do pensamento, ou do modo de pensar em que se dá grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras. Onde existe a convicção de que alguns indivíduos e sua relação entre características físicas hereditárias, e determinados traços de caráter e inteligência ou manifestações culturais, são superiores a outro

### 3 - Texto: Menina bonita do laço de fita.

Ana Maria Machado

Era uma vez uma menina linda, linda.

Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros.

A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva.

Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas. Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do reino do luar.

E, havia um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida.

E pensava:

– Ah, quando eu casar, quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...

Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:

– Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

– Ah deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...

O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela. Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

– Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

– Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina.

O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi. Mas não ficou nada preto.

– Menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

– Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina.

O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e redondo feito jabuticaba.

Mas não ficou nada preto.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

– Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e... já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:

– Artes de uma avó preta que ela tinha...

Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos.

E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina tinha era que procurar uma coelha preta para casar.

Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça.

Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda a ter filhote não para mais! Tinha coelhos de todas as cores: branco, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha. Já se sabe a filha da tal menina bonita que morava na casa ao lado.

E quando a coelhinha saía de laço colorido no pescoço sempre encontrava alguém que perguntava:

– Coelha bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

E ela respondia:

– Conselhos da mãe da minha madrinha...

## **UNIDADE 02**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMA:** Infância

- Memórias literárias (Memórias da Emília – Monteiro Lobato) sobre brincadeiras de crianças, sonhos de criança, como a criança vê o mundo que o cerca.

**TEMPO DE AULA:** Duas (2) aulas de 60 minutos.

**OBJETIVOS:**

- Sensibilizar os alunos a respeito do valor das experiências vividas;
- Compreender o que é memória e qual sua importância;

**CONTEÚDOS:**

- Gênero memórias literárias.

**MATERIAIS NECESSÁRIOS:**

- Xerox ou livros da biblioteca, notebook, data show, lousa, pincel, cadernos, canetas e lápis.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

1. Leitura do texto *‘Emília resolve escrever suas memórias. As dificuldades do começo’* de Monteiro Lobato. Em seguida fazer intervenções para a compreensão do texto (levar cópias para os alunos).
2. Antecipação sobre o título do texto a ser trabalhado.
3. Vídeo Emília começa a escrever suas memórias (<https://www.youtube.com/watch?v=WNbefMsEIhs>).
4. Leitura com intervenções da professora para que os alunos compreendam a leitura; saibam a diferença entre realidade/imaginação.
5. Os alunos devem fazer uso de anotações das discussões em sala.

**Possíveis intervenções:**

- Vocês sabem o que são memórias? E lembranças? São coisas diferentes?
- Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos a partir do título:
- Com base no que sabemos sobre memórias, a história que vamos ler hoje cujo título é *‘Emília resolve escrever suas memórias’* irá falar sobre o que? Para quê tantas figuras? E essas letras grandes em algumas partes do texto?
  - Após a leitura compartilhada: A linguagem foi compreensível? Há algo que não compreenderam?
  - Vocês conhecem Monteiro Lobato? E as personagens do sítio?
  - Quais as personagens do texto lido hoje? Onde acontece? Quando acontece?



- Gostam de escrever? Por quê?
- Qual sua maior dificuldade na hora de criar uma estória?
- Vocês já viveram algo parecido ou conhecem alguém que tenha vivido? Contem-nos.
- É possível escrevermos como Emília? Podemos falar de nossa infância ou da dificuldade de escrevermos; ou da facilidade?
- Quem escreveu esse texto foi Emília ou Monteiro Lobato?
- Por que será que Emília pede ajuda ao Visconde para escrever sobre ela?
- O texto é narrado no presente ou no passado? Aparece o futuro? Qual a passagem?
- Vocês acham que esse texto é real ou se parece com alguma história que já viveram?
- Vocês, assim como Emília gostariam de falar sobre vocês? Alguma experiência vivida, sua infância, se já sofreu algum preconceito, etc.? Por quê?
- Seria mais fácil escrever ou ditar para alguém? Fazer um livro ou um e-book? Vocês sabem o que é um e-book?
- Para o texto ficar pronto ele deve ser revisado? Será que é só por quem escreve ou por outra pessoa? Já pensaram sobre isso?
- E os vídeos do “you tube”? Será que é preciso uma preparação da fala? Existe um texto por trás, uma equipe que trabalha com esse texto oral?

## **AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ATÉ O MOMENTO**

Nesse segundo momento pretendemos levar os alunos, por meio da boneca Emília de Monteiro Lobato, a perceber que qualquer um pode escrever. Falar de si, de suas experiências é importante não só para quem escreve, mas pode também ser importante para o outro. Nosso maior intuito é desmistificar a escrita, fazê-los perceber que eles também podem publicar um livro, um e-book; um texto que possa circular em diferentes ambientes e não só na escola. É importante os alunos perceberem como a narração ocorre em diferentes canais, o escrito e o fílmico.

Esperamos que os alunos compreendam que nesse tipo de escrita é preciso alguns componentes como a escolha de um narrador, que o tempo verbal está entrelaçado ao tipo de narrador e obedece a estória narrada; que a linguagem é mais simples - por se tratar de crianças - e a mesma deve obedecer ao narrador escolhido; que existe uma sequência temporal a ser seguida; que todas as escolhas são feitas pensando na finalidade do texto e seu público alvo, etc. Compreender que a escrita é um processo em que etapas são vencidas; que escrita é um trabalho longo de aprimoramento e aperfeiçoamento; que escrita não é dom, etc.

Após a discussão sobre o texto lido, iniciaremos uma reflexão a respeito do que é necessário para se publicar algo, seja na editora ou internet; um texto escrito ou oral. Nosso intuito é inserir a turma em práticas sociais de leitura e escrita que atendam suas reais necessidades fora da escola, ou seja, que atendam às necessidades da comunidade na qual vivem.

## BIBLIOGRAFIA

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16ª edição. Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

LOBATO, Monteiro. Emília resolve escrever suas memórias. As dificuldades do começo. In **Memórias da Emília**. Ilustrações Paulo Borges - 2ª edição – São Paulo; Globo, 2009.

PALMAS -TO - (Brasil) - Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**. 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p.

TOCANTINS. **Matriz de referência do Salto e detalhamento dos descritores do guia de aprendizagem com sugestões de atividades de Língua Portuguesa do 8º e 9º anos do ensino fundamental**. Secretaria da Educação do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. Subsecretaria da Educação Básica. Superintendência de informação e Tecnologia da Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento do Ensino e Suas Tecnologias. Tocantins, 2012.

## ANEXO:



## **Emília resolve escrever suas Memórias.**

**Monteiro Lobato.**

### *As dificuldades do começo.*

Tanto Emília falava em “minhas Memórias” que uma vez Dona Benta perguntou:

– Mas, afinal de contas, bobinha, que é que você entende por memórias?

– Memórias são histórias da vida da gente, com tudo o que acontece desde o dia do nascimento até o dia da morte.

– Nesse caso – caçoou Dona Benta -, uma pessoa só pode escrever memórias depois que morre...

– Espere – disse Emília. – O escrevedor de memórias vai escrevendo, até sentir que o dia da morte vem vindo. Então para; deixa o finalzinho sem acabar. Morre sossegado.

– E as suas Memórias vão ser assim?

– Não, porque não pretendo morrer. Finjo que morro, só. As últimas palavras têm de ser estas: “E então morri...”, com reticências. Mas é peta. Escrevo isso, pisco o olho e sumo atrás do armário para que Narizinho fique mesmo pensando que morri. Será a única mentira das minhas Memórias. Tudo mais verdade pura, da dura – ali na batata, como diz Pedrinho.

Dona Benta sorriu.

– Verdade pura! Nada mais difícil do que a verdade, Emília.

– Bem sei – disse a boneca. – Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta ideia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar ideia de que está falando a verdade pura.

Dona Benta espantou-se de que uma simples bonequinha de pano andasse com ideias tão filosóficas.

– Acho graça nisso de você falar em verdade e mentira como se realmente soubesse o que é uma coisa e outra. Até Jesus Cristo não teve ânimo de dizer o que era a verdade. Quando Pôncio Pilatos lhe perguntou: “Que é a verdade? ”, ele, que era Cristo, achou melhor calar-se. Não deu resposta.

– Pois eu sei! – gritou Emília. – Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia. Só isso.

Dona Benta calou-se, a refletir naquela definição, e Emília, no maior assanhamento, correu em busca do Visconde de Sabugosa. Como não gostasse de escrever com a sua mãozinha, queria escrever com a mão do Visconde.

– Visconde – disse ela -, venha ser meu secretário. Veja papel, pena e tinta. Vou começar as minhas Memórias.

O sabuguinho científico sorriu.

– Memórias! Pois então uma criatura que viveu tão pouco já tem coisas para contar num livro de memórias? Isso é para gente velha, já perto do fim da vida.

– Faça o que eu mando e não discuta. Veja papel, pena e tinta.

O Visconde trouxe papel, pena e tinta. Sentou-se. Emília preparou-se para ditar. Tosuiu. Cuspiu e engasgou. Não sabia como começar – e para ganhar tempo veio com exigências.

– Esse papel não serve, Senhor Visconde. Quero papel cor do céu com todas as suas estrelinhas.

Também a tinta não serve. Quero tinta cor do mar com todos os seus peixinhos. E quero pena de pato, com todos os seus patinhos.

O Visconde ergueu os olhos para o teto, resignado. Depois falou; fez-lhe ver que tais exigências eram absurdas; que ali no sítio da Dona Benta não havia patos, nem o tal papel, nem a tal tinta.

– Então não escrevo! – disse Emília.

– Sua alma, sua palma – murmurou o Visconde. – Se não escrever, melhor para mim. É boa!...

Emília, afinal, concordou em escrever as Memórias naquele papel da casa, com pena comum e tinta de Dona Benta. Mas jurou que havia de imprimi-las em papel cor do céu, tinta cor do mar e pena de pato.

O Visconde disparou uma gargalhada.

– Imprimir com pena de pato! É boa... Imprime-se com tipos, não com penas.

– Pois seja – tornou Emília. – Imprimirei com tipos de pato.

O Visconde ergueu novamente os olhos para o forro, suspirando.

Estavam os dois fechados no quarto dos badulaques. Servia de mesa um caixãozinho, e de cadeira um tijolo. Emília passeava de um lado para outro, de mãos às costas. Ia ditar.

– Vamos! – disse ela depois de ver tudo pronto. – Escreva bem no alto do papel: “Memórias da Marquesa de Rabicó”. Em letras bem graúdas.

O Visconde escreveu:

#### MEMÓRIAS DA MARQUESA DE RABICÓ

– Agora escreva: *Capítulo Primeiro*.

O Visconde escreveu e ficou à espera do resto.

Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: FINIS. Mas começar é terrível. Emília pensou, pensou, e por fim disse:

– Bote um ponto de interrogação; ou antes, bote vários pontos de interrogação. Bote seis...

O Visconde abriu a boca.

– Vamos, Visconde. Bote aí seis pontos de interrogação – insistiu a boneca. – Não vê que estou indecisa, interrogando-me a mim mesma?

E foi assim que as “Memórias da Marquesa de Rabicó” principiaram de um modo absolutamente imprevisto:

*Capítulo Primeiro*

?

Emília contou os pontos e achou sete.

– Corte um – ordenou.

O Visconde deu um suspiro e riscou o último ponto, deixando só os seis encomendados.

– Bem – disse Emília. – Agora ponha um... um... um...

O Visconde escreveu três uns, assim: 1, 1, 1.

Emília danou-se.

– Pedacinho de asno! Não mandei escrever nada. Eu ainda estava pensando. Eu ia dizer que escrevesse um ponto final depois dos seis de interrogação.

O Visconde começou a assoprar e a abanar-se. Por fim, disse:

– Sabe que mais, Emília? O melhor é você ficar sozinha aqui até resolver definitivamente o que quer que eu escreva. Quando tiver assentado, então me chame. Do contrário a coisa não vai.

– É que o começo é difícil, Visconde. Há tantos caminhos que não sei qual escolher. Posso começar de mil modos. Sua ideia qual é?

– Minha ideia – disse o Visconde – é que comece como quase todos os livros de memórias começam – contando quem está escrevendo, quando esse quem nasceu, em que cidade, etc. *As aventuras de Robinson Crusóé*, por exemplo, começam assim: “Nasci no ano de 1632, na cidade de York, filho de gente arranjada etc.”.

– Ótimo! – exclamou Emília. – Serve. Escreva: Nasci no ano de ... (três estrelinhas), na cidade ... (três estrelinhas), filha de gente desarranjada...

– Por que tanta estrelinha? Será que quer ocultar a idade?

– Não. Isso é apenas para atrapalhar os futuros historiadores, gente muito mexeriqueira.

Continue escrevendo: E nasci de uma saia velha de Tia Nastácia. E nasci vazia. Só depois de nascida é que ela me encheu de pétalas de uma cheirosa flor cor de ouro que dá nos campos e serve para estufar travesseiros.

– Diga logo macela, que todos entendem.

– Bem. Nasci, fui enchida de macela que todos entendem e fiquei no mundo feito uma boba, de olhos parados, como qualquer boneca. E feia. Dizem que fui feia que nem uma bruxa. Meus olhos Tia Nastácia os fez de linha preta. Meus pés eram abertos para fora, como pés de caixeirinho de venda. Sabe, Visconde, por que eles têm os pés abertos para fora?

– Há de ser da raça – respondeu o Visconde.

– Raça, nada. É o hábito de ficarem desde crianças grudados no balcão vendendo coisas. Têm de abrir os pés para melhor se encostarem no balcão, e acabam ficando com os pés abertos para fora. Eu era assim. Depois fui melhorando. Hoje piso para dentro. Também fui melhorando no resto. Tia Nastácia foi me consertando, e Narizinho também. Mas nasci muda como os peixes. Um dia aprendi a falar.

– Sei como foi a história – disse o Visconde. – Você engoliu uma falinha de papagaio.

– Está errado! Narizinho teve dó do papagaio e não deixou que o matassem para tirar a falinha. Fiquei falante com uma pílula que o célebre Doutor Caramujo me deu. Narizinho conta que a pílula era muito forte de modo que fiquei falante demais. Assim que abri a boca, veio uma torrente de palavras que não tinha fim. Todos tiveram que tapar os ouvidos. E tanto falei que esgotei o reservatório. A fala então ficou no nível.

– Tenha paciência, Emília – disse o Visconde. – Ficou acima do nível, porque a verdade é que você ainda hoje fala mais do que qualquer mulherzinha.

– Mas não falo pelos cotovelos, como elas. Só pela boca. E falo bem. Sei dizer coisas engraçadas e até filosóficas. Inda há pouco Dona Benta declarou que eu tenho coisas de verdadeiro filósofo. Sabe o que é filósofo, Visconde?

O Visconde sabia, mas fingiu não saber. A boneca explicou:

– É um bicho sujinho, caspento, que diz coisas elevadas que os outros julgam que entendem e ficam de olho parado, pensando, pensando. Cada vez que digo uma coisa filosófica, o olho de Dona Benta fica parado e ela pensa, pensa...

– Ficam pensando o quê, Emília?

– Pensando que entenderam.

O Visconde enrugou a testinha e ficou-se uns instantes de olho parado, pensando, pensando. Aquela explicação era positivamente filosófica.

– E como sou filósofa – continuou Emília – quero que minhas Memórias comecem com a minha filosofia da vida.

– Cuidado, Marquesa! Mil sábios já tentaram explicar a vida e se estrepam.

– Pois eu não me estreparei! A vida, Senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem para de piscar, chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos – viver é isso. É um dorme e acorda, dorme e acorda, até que dorme e não acorda mais. É, portanto, um pisca-pisca.

O Visconde ficou novamente pensativo, de olhos no teto.

Emília riu-se.

– Está vendo como é filosófica a minha ideia? O Senhor Visconde já está de olhos parados, erguidos para o forro. Quer dizer que pensa que entendeu... A vida das gentes neste mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada pisco é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre.

– E depois que morre? – perguntou o Visconde.

– Depois que morre vira hipótese. É ou não é?

O Visconde teve que concordar que era.

## **UNIDADE 03 – PRÁTICA SOCIAL**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental.

**TEMA: Marketing digital**

**TEMPO DE AULA:** 3 (três) aulas de 60 minutos.

### **OBJETIVOS:**

- Conhecer e compreender o funcionamento de uma empresa de marketing digital.
- Compreender como se produz e qual a função social de um e-book.

### **CONTEÚDOS:**

- Marketing digital.
- Gênero e-book

### **MATERIAIS NECESSÁRIOS:**

- Ônibus, lápis, borracha, cadernos, máquina fotográfica, câmera filmadora.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

1. Antes da visita os alunos serão orientados a fazerem anotações do que considerarem interessante ou mesmo de perguntas para que após a explanação do nosso colaborador e uma pequena conversa sobre a produção de e-books e sobre vendas por meio da internet possamos abrir espaço para indagações e comentários;
2. Durante a visita eles conhecerão cada parte da empresa, a função e importância de cada equipe, no intuito de perceberem o valor do trabalho em equipe. Cada ser humano possui uma habilidade e esta deve ser considerada e respeitada por cada um de nós no exercício da cidadania;
3. Também ouvirão uma pequena palestra sobre os e-books e a diferença deles para o livro impresso e de como ele é produzido. Caso os alunos tenham interesse e a escola possua um laboratório que funcione o professor poderá trabalhar com produção de e-books ao invés da coletânea impressa.

### **AValiação dos resultados até o momento**

O aluno deve perceber que escrita é trabalho e não dom. Que é preciso ler, reler e pensar na função social de seu texto, e em seu possível leitor. Quando escrevemos, escrevemos para alguém, por algum motivo e com tal objetivo. O aluno aqui deve aprender a analisar criticamente seu texto e readequá-lo às intenções comunicativas desse.

Outra questão importante nessa visita é a de propiciar aos alunos conhecerem os bastidores de uma empresa que trabalha com a produção e venda de marketing na internet. Levá-los a refletirem e perceberem que a internet é bem mais que fotos e vídeos; mensagens boas e ruins. Na atual conjuntura socioeconômica de nosso estado e também do país, temos que acompanhar

a evolução que se dá por meio da velocidade da internet, e nas produções literárias, não é diferente. Hoje além dos e-books das diversas áreas do conhecimento temos as instruções via games play, you tube, etc.

## **BIBLIOGRAFIA**

PALMAS -TO - (Brasil) - Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.** 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p.

TOCANTINS. **Matriz de referência do Salto e detalhamento dos descritores do guia de aprendizagem com sugestões de atividades de Língua Portuguesa do 8º e 9º anos do ensino fundamental.** Secretaria da Educação do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. Subsecretaria da Educação Básica. Superintendência de informação e Tecnologia da Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento do Ensino e Suas Tecnologias. Tocantins, 2012.



## **UNIDADE 04**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMA:** Infância / Ilustração e organização da coletânea.

- Memórias literárias (Memórias da Emília – Monteiro Lobato) sobre brincadeiras de crianças, sonhos de criança, como a criança vê o mundo que o cerca.

**TEMPO DE AULA:** Duas (2) aulas de 60 minutos.

### **OBJETIVOS:**

- Levar os alunos a conhecerem a organização de uma coletânea;
- Compreenderem a função das ilustrações em um texto;
- Conhecer as situações de produção de um gênero e identificar a finalidade e a funcionalidade desse.

### **CONTEÚDOS:**

- Gênero biografia e texto inicial de apresentação de um livro.
- Ilustrações.

### **MATERIAIS NECESSÁRIOS:**

- Xerox e/ou livros da biblioteca.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

1. Após a visita à empresa, dividir a turma em grupos para perceberem a importância do trabalho em equipe;
2. A turma será dividida previamente pela professora dadas as habilidades de cada um nas seguintes equipes: Capa, texto inicial, apresentação dos autores, etc.
3. Leitura dos textos *O jeito Emiliano de pensar* de Monteiro Lobato e de sua biografia. Em seguida fazer intervenções para a compreensão do texto (levar cópias para os alunos);
4. Antecipação sobre o texto a ser trabalhado;
5. Leitura com intervenções da professora para que os alunos se atentem aos tipos de discurso, narrador, realidade/imaginação;
6. Os alunos devem fazer uso de anotações das discussões em sala;
7. Cada equipe será orientada e supervisionada pela professora regente e pesquisadora.

### **Possíveis intervenções:**

- Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos a partir do título;
- A história trata de que? A linguagem foi compreensível? Há algo que não compreenderam?

- Vocês conhecem Monteiro Lobato? E as personagens do sítio?
- Qual a importância de se apresentar o autor do livro?
- Por que também aparece antes de se iniciar as histórias um pouco sobre a personagem principal e sobre o conteúdo do livro?
  - Vocês gostariam de falar sobre vocês, quem são, onde moram, de onde vieram, do que gostam, etc.?
  - Gostariam de fazer um livro e publicar?
  - Já pensaram sobre isso? Para quem e sobre o que escreveriam?
  - Será como se faz um livro? E as ilustrações? Para que servem? Como são feitas?

## **AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ATÉ O MOMENTO**

Pretendemos nessa etapa levar os alunos a reflexão de que escrita é um processo em que etapas são vencidas; que escrita é um trabalho longo de aprimoramento e aperfeiçoamento; que escrita não é dom. Pretendemos ainda, pautados no letramento social, que nesse momento os alunos percebam que a escrita é utilizada com um objetivo que vá além da escola; de escrever para a professora para ser avaliado por ela. Esperamos que com esse trabalho, conforme Kleiman (2000 cf. OLIVEIRA, 2014, p. 47), os alunos compreendam que ler e escrever deve ser para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de suas habilidades relativas a cultura escrita no convívio social.

Nessa unidade, propomos ainda a reflexão da importância dos signos não verbais como texto e de suas contribuições para a compreensão e completude do texto escrito. A partir das discussões a respeito das imagens que aparecem no livro, os alunos refletirão sobre a linguagem não verbal, de forma a considerá-la tão importante quanto o texto escrito. Ficará subentendido também a compreensão de texto como unidade de sentido, e não só palavras como muitos consideram. Outra questão não menos importante e que irá aparecer na capa e será discutida nessa aula, é a biografia. Conhecer o autor, seu estilo e seu gosto, faz parte da identidade e valorização do indivíduo.

## **BIBLIOGRAFIA**

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16ª edição. Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

LOBATO, Monteiro. Emília resolve escrever suas memórias. As dificuldades do começo. In **Memórias da Emília**. Ilustrações Paulo Borges - 2ª edição – São Paulo; Globo, 2009.

PALMAS -TO - (Brasil) - Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.** 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p.

TOCANTINS. **Matriz de referência do Salto e detalhamento dos descritores do guia de aprendizagem com sugestões de atividades de Língua Portuguesa do 8º e 9º anos do ensino fundamental.** Secretaria da Educação do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. Subsecretaria da Educação Básica. Superintendência de informação e Tecnologia da Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento do Ensino e Suas Tecnologias. Tocantins, 2012.



**Universidade Federal do Tocantins**  
Mestrado Profissional em Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Campus Universitário de Araguaína  
E-mail: profletras@uft.edu.br

## **UNIDADES DIDÁTICAS DE PRODUÇÃO E REVISÃO DE TEXTO**

Eixo Temático: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Auler Pereira

Pesquisadora: Jacielle da Silva Santos

Professora auxiliar de pesquisa: Marly (pseudônimo)

### **UNIDADE 01**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMA:** Memórias de crianças tocaninenses

**TEMPO DE AULA:** duas (2) aulas de 60 minutos.

#### **OBJETIVOS:**

- Produzir texto individual de memórias.

#### **CONTEÚDOS:**

- Memórias Literárias.

#### **MATERIAIS NECESSÁRIOS:**

- Notebook, data show, papel, caneta, lápis, borracha.

#### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

Para iniciarmos esta unidade é preciso que em aula anterior a professora deva ter possibilitado as discussões a respeito da visita a empresa de mídias e marketing digital. Nesse momento, a professora também deve discutir com os alunos se tem interesse em publicar um e-book ou um

livro impresso de memórias da turma. Feitas as discussões e tomada a decisão do formato do produto final da turma, inicia-se a etapa seguinte:

- Os alunos serão orientados a produzirem um texto narrativo sobre algo da sua infância ou de seu cotidiano que ele queira partilhar conosco, podendo ser sobre algo que viveu ou presenciou em relação ao preconceito em seu bairro, na rua ou mesmo na escola; sobre família, suas vivências, etc. Lembrando-os que aqui ficção e realidade misturam-se, e que a imaginação deve prevalecer para atrair seu leitor.
- A professora não deve se preocupar se os alunos escreverem em forma de poema. Se ele não fugir ao tema da proposta sobre suas memórias, o formato não nos importa nesse momento. Priorizaremos pelas suas habilidades de escrita. Se ele se sentir mais confiante em produzir em versos, seu texto será considerado.
- Deve-se ressaltar que a versão final de seus textos será publicada e que precisam lembrar o que foi dito na empresa de marketing. Tem que pensar qual será seu público em potencial, o lugar de circularidade, a função comunicativa, etc.
- Essa será a primeira produção e será feita individualmente. Por isso, a professora pode levar novamente o texto Memórias da Emília ou outro texto de memórias para lembrar os alunos alguns aspectos importantes, como o tempo verbal e os sentimentos que emergem de um texto de memórias.

#### **Possíveis intervenções:**

- Os textos que vimos nas aulas anteriores falavam de que? Como? Observem suas anotações.
- O que tinham neles? Pessoas, animais, casas?
- Como o tempo era marcado? Falava do passado, do presente ou do futuro?
- Havia palavras que marcava o passado? Quais eram elas? Vocês lembram?
- Como vocês poderiam apresentar seu bairro? O que gostariam de falar dele?
- Lembram do tema da primeira aula que foi sobre preconceito? Tem algo que gostariam de falar sobre isso? Alguma história que viveram ou viram alguém viver? Lembrem-se que vocês podem acrescentar aos fatos reais fatos ficcionais. Não precisam dizer exatamente com quem e onde aconteceu, podem criar a partir de suas experiências.
- Havia descrição de algo nos textos discutidos em sala? Como eram essas descrições? Havia algum sentimento nelas?
- Havia a presença de sentimento por algo ou alguém nos textos lidos? E na fala do dono da empresa que visitamos? Há algum elemento que vocês gostariam de ressaltar?
- O texto (oral) produzido pelo dono da empresa, parece-se me algo com os textos do livro *Memórias de Emília* de Monteiro Lobato?
- Como podemos expressar sentimento ao escrever, ou seja, tocar nosso leitor com as palavras? Ao escreverem vocês devem pensar nessas coisas. Lembrem-se, vocês estão escrevendo para um público real (pais, amigos, conhecidos e desconhecidos), é preciso fazê-los ter interesse em comprar seus textos.
- Não se preocupem com o título agora, apenas façam e depois pensaremos nele.

#### **AValiação dos resultados até o momento**

Através dos textos dos alunos identificaremos se eles compreenderam que na escrita de memórias deve prevalecer a imaginação e o interesse do leitor. Que seu texto será feito pensando em um determinado público, e que nesse momento a imaginação e a criatividade é que devem prevalecer. Também queremos perceber se os alunos conseguem falar sobre algo que lhes incomodam ou que gostam do seu cotidiano de forma literária, sem deixar transparecer que é real. Ele deve aqui saber que a língua/ linguagem trabalha a seu favor, e que as possibilidades de escrita são muitas.

Pretendemos ainda neste primeiro momento, levar os alunos a refletirem sobre a linguagem a qual devem usar, atentando-se para o público e o que mensagem pretende emitir. Que eles tenham claro que suas produções não são para a professora e sim para o mercado; um público real e potencial. Esperamos que mesmo ainda timidamente os alunos sejam capazes de compreender as regularidades, os procedimentos e os recursos do sistema linguístico utilizado na prática de escrita e produção de suas memórias literárias de forma a ampliarem sua capacidade discursiva no uso público da linguagem.

## **BIBLIOGRAFIA**

PALMAS -TO - (Brasil) - Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.** 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p.

TOCANTINS. **Matriz de referência do Salto e detalhamento dos descritores do guia de aprendizagem com sugestões de atividades de Língua Portuguesa do 8º e 9º anos do ensino fundamental.** Secretaria da Educação do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. Subsecretaria da Educação Básica. Superintendência de informação e Tecnologia da Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento do Ensino e Suas Tecnologias. Tocantins, 2012.

## **UNIDADE 02 – Revisão Coletiva**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMPO DE AULA:** três (3) aulas de 60 minutos.

### **OBJETIVOS:**

- Revisar e reescrever aspectos temáticos, de pertinência ao gênero e de paragrafação dos textos de memórias literárias da turma.

### **CONTEÚDOS:**

- Revisão das memórias literárias da turma.
- Coerência e coesão textual.

### **MATERIAIS NECESSÁRIOS:**

- Notebook, data show, cartaz, lousa, pincel.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

- Seleção de um texto produzido pelos alunos (que não será identificado) que melhor represente uma produção mais distante do gênero proposto para revisão coletiva com ajuda do data show ou lousa.
- O texto será digitado ou escrito em cartaz, sem os erros ortográficos, para que os alunos não o identifiquem. Tais erros serão excluídos já que nosso objetivo nessa aula será organizar a coerência do texto de acordo com o gênero memórias literárias e a proposta de produção.
- Com ajuda de data show ou lousa, a professora regente, juntamente com os alunos, irá reescrever o texto selecionado a partir da ideia geral deste adequando-o a proposta de produção e função comunicativa. A professora deve ser a escriba das crianças e, à medida que eles falarem pode fazer intervenções.
- É importante que após anotar as sugestões a professora leia em voz alta para que eles observem se ficou bom ou se podem alterar o texto.
- Sempre lembre a eles que as memórias devem ter um tom gostoso de conversa, mas sem gírias nem repetição de oralidade, a não ser que seja intencional. O fio condutor do texto será o tema das memórias.

### **Possíveis intervenções:**

- Esse texto é parecido com alguns dos textos que lemos? Se a resposta for negativa, a professora deve perguntar quais as diferenças.
- Ele se adequa a nossa proposta em escrever um texto de memórias? O narrador usa a primeira pessoa (eu/nós) para narrar?
- O autor ou autora desse texto queria falar sobre o que? Será que conseguimos reescrever de forma que seja compreendida a intenção desse autor? Como? Onde? Deem sugestões.
- O que falta nele para ser um texto de memórias? O que podemos acrescentar? Como?

- O texto consegue envolver o leitor? Como podemos começar a escrever o primeiro parágrafo? O que vocês sugerem?

## **AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ATÉ O MOMENTO**

Nosso objetivo aqui é perceber se os alunos compreenderam a função do gênero trabalhado e quais suas características predominantes. O aluno deve perceber que escrita é trabalho e não dom. Que é preciso ler, reler e pensar na função social de seu texto, e em seu possível leitor. Quando escrevemos, escrevemos para alguém, por algum motivo e com tal objetivo. O aluno aqui deve aprender a analisar criticamente seu texto e adequá-lo às intenções comunicativas desse.

Outro ponto que pretendemos abordar é a questão de que o trabalho em equipe é mais satisfatório. A aprendizagem é garantida quando o professor assume o papel de colaborador, coautor. Deixando os alunos serem sujeitos ativos no processo de escrita e revisão de seus textos. A postura assumida aqui é do letramento enquanto *empoderamento* (KLEIMAN, 1995) de um determinado grupo, no nosso caso os alunos do 6º ano.

## **BIBLIOGRAFIA**

PALMAS -TO - (Brasil) - Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.** 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p.

TOCANTINS. **Matriz de referência do Salto e detalhamento dos descritores do guia de aprendizagem com sugestões de atividades de Língua Portuguesa do 8º e 9º anos do ensino fundamental.** Secretaria da Educação do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. Subsecretaria da Educação Básica. Superintendência de informação e Tecnologia da Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento do Ensino e Suas Tecnologias. Tocantins, 2012.



### **UNIDADE 03**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMA:** Infância / Revisão por agrupamento.

**TEMPO DE AULA:** 4 (x) aulas de 60 minutos.

#### **OBJETIVOS:**

- Revisar e reescrever os aspectos formais dos textos selecionados para a coletânea de memórias dos alunos.

#### **CONTEÚDOS:**

- Revisão dos aspectos gramaticais, ortográficos e de formatação do gênero memória literária.

#### **MATERIAIS NECESSÁRIOS:**

- Textos dos alunos, papel, caneta, lápis, borracha, computador.

#### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

Anteriormente a professora deve selecionar aqueles textos que mais se aproximam da proposta da coletânea de memórias para que seja feita as adequações para publicação. Caso seja necessário, faremos outra revisão coletiva dos aspectos formais e contextuais do texto de memórias. O texto ou textos revisados coletivamente também comporão a coletânea.

1. O primeiro passo dessa unidade é a formação de agrupamento produtivo para revisão de aspectos formais dos textos previamente selecionados pela professora que comporão a coletânea;
2. Em seguida, os alunos serão levados para o laboratório de informática para digitar seus textos e eles mesmos (com orientação da professora da turma e da professora auxiliar do laboratório ou coordenação pedagógica) farão a revisão dos aspectos ortográficos, paragrafação e formatação dos textos;
3. Antes desse passo, é importante os alunos terem uma aula extra sobre como utilizar as ferramentas do word para formatação de textos. Nesse caso, a professora em parceria com alguma empresa ou técnico de algum órgão federal, pode organizar mais este momento de aprendizagem. Se possível for, a parceria pode ser estendida para o trabalho com os textos dos alunos.
4. Caso haja dúvidas quanto a escrita de algumas palavras os alunos devem consultar o dicionário Houaiss na internet ou fazer uso dos dicionários da biblioteca.
5. Agora é hora de criar os títulos. A professora deve ajudar os alunos a pensarem em títulos sugestivos, que deem pistas do que pode ser encontrado no texto.

#### **Possíveis intervenções:**

- Vocês devem, antes de procurar no dicionário qual a escrita correta da palavra discutirem entre si. Verificar se realmente está ou não certa. Em seguida, organizem-se e um procura e o outro faz a anotação. Caso a internet não funcione, vamos usar os dicionários da biblioteca.
- Leiam e releiam o texto. Veja se algo precisa mudar. Lembrem-se de que ele será publicado.
- A pontuação está adequada? É preciso fazer alguma mudança?
- O título é sugestivo? Instiga o leitor?
- Para usarmos as ferramentas do word, peçam auxílio a nossa auxiliar de laboratório.

## **AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ATÉ O MOMENTO**

O aluno deve perceber que escrita é trabalho e não dom. Que é preciso ler, reler e pensar na função social de seu texto, e em seu possível leitor. Quando escrevemos, escrevemos para alguém, por algum motivo e com tal objetivo. O aluno aqui deve aprender a analisar criticamente seu texto e adequá-lo às intenções comunicativas.

A postura da professora aqui deve ser a de colaboradora na revisão do texto dos alunos. Nosso intuito é que eles reflitam sobre o uso da língua dada a função comunicativa da proposta de produção. Que se sintam sujeitos de seus textos. Parte integrante desse projeto.

## **BIBLIOGRAFIA**

PALMAS -TO - (Brasil) - Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.** 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p.

TOCANTINS. **Matriz de referência do Salto e detalhamento dos descritores do guia de aprendizagem com sugestões de atividades de Língua Portuguesa do 8º e 9º anos do ensino fundamental.** Secretaria da Educação do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. Subsecretaria da Educação Básica. Superintendência de informação e Tecnologia da Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento do Ensino e Suas Tecnologias. Tocantins, 2012.

## **UNIDADE 04**

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental II.

**TEMA:** Infância / Revisão por agrupamento.

**TEMPO DE AULA:** 2 (x) aulas de 60 minutos.

### **OBJETIVOS:**

- Produzir as ilustrações que comporão a coletânea e fazer a revisão final dos textos de memórias.

### **CONTEÚDOS:**

- Ilustrações/ linguagem visual.
- Revisão final das memórias.

### **MATERIAIS NECESSÁRIOS:**

- Livros da biblioteca.
- Papel, pincel, lápis, borracha, lápis de cor, canetinhas coloridas, carvão, guache, etc.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

- Orientar os alunos a usarem sua imaginação e fazerem as ilustrações que comporão a coletânea. Estas ilustrações serão inseridas na coletânea. É preciso deixar claro que a ilustração é uma linguagem visual que agrega informações ao texto. Dentre elas poderá ser escolhida uma para a capa. Os alunos é que farão a seleção, observando as questões levantadas pelo proprietário da empresa de marketing. Caso tenha disponibilidade ele pode ser convidado para este momento, de forma a contribuir com ideias para as ilustrações, levando os alunos a refletirem sobre as intenções comunicativas dessas.
- A turma pode ser dividida em grupos para este momento: o grupo da revisão/ edição final do texto e o grupo das ilustrações da coletânea. A professora pode até estimular aqueles alunos que mais tiveram dificuldade com a escrita para trabalharem na capa do livro da turma. A ideia é que todos sintam parte importante desse projeto. Mostrar para a turma que o trabalho em equipe é muito importante e que todos podem contribuir, cada um com sua habilidade.
- Em um segundo momento, a professora deve solicitar aqueles que têm mais facilidade com a escrita que releiam mais uma vez os textos e observar se não precisa de mais algum ajuste para que esses sejam enviados à gráfica ou a empresa responsável pela publicação.

### **Possíveis intervenções:**

Para as ilustrações:

- Lembram da capa do livro das memórias da Emília? Como era? Quais as ilustrações?
- Por que elas são importantes? Qual a função delas? Como seria o livro sem elas? As pessoas comprariam?
- As cores e tons são importantes? Qual a relação dessas ilustrações com o texto? Elas apenas representam o texto ou agregam informações ao leitor?

Para a revisão final:

- Leiam e releiam o texto. Veja se algo precisa mudar. Lembrem-se de que ele será publicado.
- A pontuação está adequada? É preciso fazer alguma mudança?
- O título é sugestivo? Instiga o leitor?
- O texto está alinhado e organizado em parágrafos? Mesmo tamanho da letra e fonte? E o espaçamento? O texto está formatado de acordo com as orientações para publicação?

### **AValiação DOS RESULTADOS ATÉ O MOMENTO**

No momento das interações a respeito das ilustrações, a professora deve levar os alunos a perceberem que as imagens em um livro ou cd expressam os diferentes propósitos da ilustração. É importante que eles compreendam a função dela e as informações que apresenta, relacionando-as com o texto.

Em relação ao grupo das edições, deve-se observar se eles conseguiram compreender que escrita é trabalho e não dom. Que é preciso ler, reler e pensar na função social de seu texto, e em seu possível leitor. Quando escrevemos, escrevemos para alguém, por algum motivo e com tal objetivo. O aluno aqui deve aprender a analisar criticamente seu texto e adequá-lo às intenções comunicativas. Cabe à professora mediar essa compreensão; ser uma colaboradora da produção dos alunos.

### **BIBLIOGRAFIA**

PALMAS -TO - (Brasil) - Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.** 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p.

TOCANTINS. **Matriz de referência do Salto e detalhamento dos descritores do guia de aprendizagem com sugestões de atividades de Língua Portuguesa do 8º e 9º anos do ensino fundamental.** Secretaria da Educação do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. Subsecretaria da Educação Básica. Superintendência de informação e Tecnologia da Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento do Ensino e Suas Tecnologias. Tocantins, 2012.