



Universidade Federal do Tocantins
Mestrado Profissional em Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras
Câmpus Universitário de Araguaína

VERA BARROS BRANDÃO RODRIGUES GARCIA

**TRANSFORMAÇÕES EM AULAS
DE LEITURA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA:
PERCURSOS DE PROFESSORAS**

**ARAGUAÍNA (TO)
2015**

VERA BARROS BRANDÃO RODRIGUES GARCIA

**TRANSFORMAÇÕES EM AULAS
DE LEITURA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA:
PERCURSOS DE PROFESSORAS**

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

**ARAGUAÍNA(TO)
2015**

Ficha Catalográfica

CIP – Catalogação na Publicação.

Barros Brandão Rodrigues Garcia, Vera

TRANSFORMAÇÕES EM AULAS DE LEITURA E ANÁLISE
LINGUÍSTICA: PERCURSOS DE PROFESSORAS / Vera Barros Brandão
Rodrigues Garcia. -- 2015.

200 f.

Orientador: Wagner Rodrigues Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Programa em
Rede Nacional / PROFLETRAS, Mestrado Profissional em Letras, Araguaína, BR-
TO, 2015.

1. Letramento. 2. Linguística Sistêmico-Funcional. 3. Material Didático. 4. Linguística Aplicada. I. Rodrigues Silva, Wagner, Orient. II. Título.

VERA BARROS BRANDÃO RODRIGUES GARCIA

**TRANSFORMAÇÕES EM AULAS
DE LEITURA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA:
PERCURSOS DE PROFESSORAS**

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 a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

BANCA DE DEFESA

Araguaína (TO), 30 de junho de 2015

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT)
Orientador

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
Prof.^a Dr.^a Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFT)

Cristiane Carvalho de Paula Brito
Prof.^a Dr.^a Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)

Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Castiglioni (UFT)
(Suplente)

A Deus, meus familiares e amigos.
Aos colegas de profissão, ponto de partida e de chegada deste estudo.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai Protetor, por ter me dado saúde, fé e força para continuar minha caminhada. Toda honra e glória a Ti, Senhor!

À minha família tão adorada, sem a qual não saberia viver: minha mãe, Maria José Barros, meu esposo, Abel Jorge Ferreira e meus lindos filhos, Sérgio Manuel B. B. Ferreira e Abel Henrique B. B. Ferreira. Amo-os!

Ao meu pai, Augusto Barros e meus irmãos: Susi Maria, Sérgio Maurílio e Augusto César. Obrigada pelos momentos de descontração e companheirismo.

À minha avó, Francisca Vieira e minha tia, Maria da Cruz, pela presença constante em minha vida e pelo incentivo que sempre me deram. Incluo aqui também todos os meus familiares. Muito obrigada!

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, quem aprendi a gostar e admirar como pessoa e profissional. Pela paciência e dedicação com que conduziu as orientações.

Às professoras Selma Maria Abdalla Dias Barbosa e Cristiane Carvalho de Paula Brito pelas preciosas contribuições que fizeram no Exame de Qualificação.

Aos professores que aceitaram o convite para compor a Banca de Defesa.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em especial ao Prof. Dr. Márcio Melo, Prof. Dr. Luís Roberto Peel e Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva pelo compromisso dedicado ao curso e, acima de tudo, pela amizade construída ao longo desses dois anos.

Às minhas queridíssimas amigas e companheiras de viagem: Francisca Cerqueira, Kênia Monteiro e Seane Xavier, obrigada pelas aventuras e pelo companheirismo de sempre.

É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia.

Clarice Lispector

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos como atividades de letramento mediadas por gênero podem ser desenvolvidas numa turma considerada defasada pelo fato dos alunos terem dificuldades de leitura e escrita. A pesquisa-ação é realizada numa escola da rede pública municipal de Marabá, em uma turma de 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental. Pretendemos ainda investigar como essas atividades podem ajudar no desenvolvimento das práticas de leitura, produção textual e de análise linguística desses alunos com dificuldades de aprendizagem. Para intervenção em sala de aula, elaboramos uma unidade didática composta por planos de aula orientados pela proposta pedagógica do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG). Com essas atividades, observamos o desenvolvimento, o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas propostas. Experimentamos e avaliamos a metodologia de ensino orientada pelo CCMG em cada etapa do circuito, respondendo, assim, a pergunta principal da pesquisa-ação: como as atividades de leitura e de análise linguísticas mediadas pelo CCMG podem provocar mudanças no ensino e aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa? Caracterizamos este trabalho como uma pesquisa-ação, pois não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados, desse modo, pretendemos desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Esta pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso, pois investiga e explora exaustivamente a Unidade Didática aplicada na intervenção pedagógica. Para subsidiar a intervenção proposta, revisaremos alguns estudos aplicados a respeito dos gêneros textuais, estudos do letramento; ensino de língua materna e abordagem sistêmico-funcional da linguagem. Os resultados mostraram que a Unidade Didática implementada durante a intervenção pedagógica desenvolveu-se como um processo reorientador da prática pedagógica e promotor de aprendizagem. Considerando as reflexões apresentadas, destacamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas aplicadas sobre as práticas pedagógicas, envolvendo professores no local de trabalho. Devido à natureza multifacetada da problemática focalizada, concluímos que a superação dos desafios enfrentados depende de ações conjuntas no âmbito da escola, o da universidade e das políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Linguística Sistêmico-Funcional; Material Didático

ABSTRACT

In this research we investigated how literacy activities mediated by genre can be developed in a class considered outdated because the students have difficulties in reading and writing. The action research is carried out in an Elementary Public School of Maraba, in a class of 6th year (5th grade) of the Elementary School. We also intend to investigate how these activities can help in the development of reading practices, textual production and linguistic analysis of these students with learning difficulties. In planning for intervention in the classroom, we developed a teaching unit which consists of lesson plans guided by pedagogical proposal called Curriculum Circuit Mediated by Genre (CCMG). We intend to observe the development of these activities, the involvement and participation of students in the proposed classes, we still want to experience and evaluate the methodology at each step of the CCMG and then answering the main question of this action research: how the activities of reading and linguistic analysis mediated by CCMG can cause changes in the teaching and learning of Portuguese language? We characterize this work as an action research because it is not simple data collection or reports to be filed, thus, we intend to play an active role in the reality of the observed facts. This research is also characterized as a case study because it investigate and thoroughly explore the teaching unit applied in pedagogical intervention. To support the proposed intervention we review some applied studies regarding to genres, literacy studies; as well as Applied Linguistics and Systemic Functional Linguistics. The results showed that the Teaching Unit implemented during the educational intervention was developed as a process of reorienting teaching practice and learning promoter. The results showed that the Teaching Unit implemented during the educational intervention was developed as a process of reorienting teaching practice and learning promoter. Considering the presented reflections, we highlight the need to develop applied research on pedagogical practices, involving teachers in service. Due to the multifaceted nature of the problem, we find that the overshoot depends on joint actions within the school scope, academic scope and in the public policy.

KEYWORDS: Literacy; Systemic-Functional Linguistic; Didactic Material

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gêneros na unidade didática	25
Figura 2: Localização da Pesquisa.....	30
Figura 3: Sequência de gêneros focalizados.....	39
Figura 4: Configuração do contexto sociocultural	41
Figura 5: Do contexto de cultura às metafunções.....	43
Figura 6: Circuito curricular mediado por gênero - CCMG.....	46
Figura 7: CCMG –Modelagem - Contexto.....	49
Figura 8: Cenas do vídeo: Autobiografia	50
Figura 9: CCMG – Modelagem - Texto	52
Figura 10: CCMG – Negociação conjunta de texto	54
Figura 11: CCMG – Construção do texto de forma independente	56
Figura 12: CCMG Modelagem - Contexto e Texto.....	59
Figura 13: Diário de um Banana	61
Figura 14: Consulta médica.....	69
Figura 15: Organização da aula conforme CCMG.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Encontro entre Professoras-Pesquisadora e Orientador	22
Quadro 2: Encontro entre Professoras-Pesquisadora.....	23
Quadro 3: Horário de Aula – Língua Portuguesa	24
Quadro 4: Explicação dos termos sistêmico e funcional.....	40
Quadro 5: Articulação da AL com outros eixos de ensino.....	65
Quadro 6: Aula de leitura – Questionamento A	75
Quadro 7: Aula de leitura – Questionamento B	75
Quadro 8: Aula de leitura – Questionamento C	76
Quadro 9: Comentário da professora regente	82
Quadro 10: Comparando versões	87

LISTA DE SIGLAS

AL	Análise Linguística
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCMG	Circuito Curricular Mediado por Gêneros
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IC	Iniciação Científica
LA	Linguística Aplicada
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MA	Mestrado Acadêmico
MP	Mestrado Profissional
PEB	Professor da Educação Básica
PL	Projeto de Letramento
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
UD	Unidade Didática
UFT	Universidade Federal do Tocantins
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	18
CAPÍTULO 1.....	20
PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	20
1.1. PESQUISA DO PROFESSOR NO MESTRADO PROFISSIONAL	20
1.2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21
1.3. DADOS GERADOS DE PESQUISA.....	28
1.4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	29
1.5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E DA PROFESSORA REGENTE	31
CAPÍTULO 2.....	34
DEMANDAS POR TRANSFORMAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	34
2.1. LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	37
2.2. LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E ENSINO	39
CAPÍTULO 3.....	48
AULAS EM TRANSFORMAÇÃO: PROPOSTAS DAS PROFESSORAS.....	48
3.1 PRÁTICAS DE LEITURA	58
3.2 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	63
CAPÍTULO 4.....	68
AULAS EM TRANSFORMAÇÃO: INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORAS E ALUNOS	68
4.1 RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA.....	68
4.2 RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	78
4.2.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA.....	90
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE 1	111
APÊNDICE 2	146

INTRODUÇÃO

Compreendo que não me tornei professora a partir do momento de conclusão do então curso de Licenciatura Plena em Letras, mas que fui me constituindo como tal em todo o percurso de minha vida, seja pelos exemplos seguidos – de minha mãe que é professora –, seja pela negação de modelos, seja pela identificação com a profissão que não escolhi, a princípio, com a convicção de que era isso mesmo que eu desejava. Foi nesse longo processo que fui, mesmo sem saber, constituindo, no dizer de Nóvoa (1992, p. 15), “minhas maneiras de ser e estar na profissão docente”.

Em face disso, as motivações que conduzem ao desenvolvimento desta pesquisa surgiram a partir da minha trajetória profissional como docente nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura em escolas públicas municipais e estaduais na cidade de Marabá (PA). Atuando como professora há mais de dez anos, algumas questões referentes ao ensino de língua materna e suas práticas na sala de aula começaram a despertar a minha atenção, interesse e questionamento, cujo teor se intensificou nos últimos cinco anos. Vieram assim mais inquietações e inconformismos com algumas situações do cotidiano escolar.

Cabe neste momento uma reflexão sobre minha prática, uma reflexão implica sempre numa análise do trabalho que costumava realizar na sala de aula. Em minhas aulas, costumava trabalhar com diversos tipos de atividades, dentre elas: escutar, ler, escrever, recitar, ditar, copiar, etc. Mas costumava sempre promover a escrita, em detrimento da modalidade oral da língua. Percebo agora, devido à ampliação do meu horizonte de teorias sobre a linguagem, que trabalhava exaustivamente com o livro didático, o qual em geral trazia perguntas padronizadas e repetitivas e não estimulava a reflexão crítica do aluno.

Nessa perspectiva reflexiva, um trabalho desenvolvido a partir de uma abordagem metodológica sobre gêneros textuais, diferente das experiências que já havia vivenciado, até então, justifica-se. Além de ser uma necessidade da pesquisadora, também é uma forma de possibilitar, aos professores em geral e aos alunos, acesso ao empoderamento tão vislumbrado em nossa sociedade atual.

Considerarei que seria importante não só refletir teoricamente sobre tais questões de ensino-aprendizagem, mas vivenciá-las de maneira prática. Assim, para tentar responder às minhas inquietações, na pesquisa aqui apresentada, optei por elaborar e aplicar atividades de uma Unidade Didática (UD), orientada por um Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG), para uma turma de 6º. Ano de uma escola pública municipal de Marabá (PA).

Esta pesquisa se configurou numa pesquisa-ação em que investigamos, como atividades de letramento mediadas por gêneros textuais podem ser desenvolvidas numa turma considerada defasada por terem dificuldades de leitura e de escrita. Pretende-se investigar como essas atividades podem ajudar no desenvolvimento das práticas de leitura, produção e de análise linguística desses alunos considerados com dificuldades de aprendizagem.

No processo de planejamento para intervenção em sala de aula, elaboramos uma UD com planos de aulas, elaborados a partir do CCMG (CALLAGHAN, KNAPP e NOBLE, 1993; SILVA, 2015). As atividades didáticas foram aplicadas por duas professoras-pesquisadora¹, na sala de aula do 6º. Ano do Ensino Fundamental, integrada pelos alunos mencionados previamente. Com essas atividades, observamos o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas propostas. Experimentamos e avaliamos a metodologia do CCMG em cada etapa, respondendo assim a pergunta principal desta pesquisa-ação: como as atividades de leitura e de análise linguística, mediadas pelo CCMG, podem provocar mudanças no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa?

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

Dessa forma, caracterizamos este trabalho como uma pesquisa-ação, pois não se trata apenas de levantamento de dados ou de relatórios investigativos a serem arquivados.

¹ As professoras-pesquisadora são a autora desta dissertação e Seane Xavier. Desenvolvemos uma mesma intervenção para enfoques investigativos diferenciados e complementares, conforme será detalhado no capítulo metodológico desta dissertação.

Conforme Thiollent (2002, p. 14), “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” A pesquisa-ação acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade. Pesquisadores e pesquisados podem interagir em função de um resultado esperado, tal pesquisa é realizada, portanto, através de ações que possibilitem a resolução de um problema coletivo.

Esta pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso, pois investiga e explora exaustivamente a UD aplicada no local selecionado para intervenção pedagógica, a saber: uma turma do 6º. Ano do Ensino Fundamental, integrada por alunos considerados com defasagem no aprendizado. Para tanto, Yin (2001) diz que o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar o evento em estudo, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade. Para o autor, estudo de caso é, pois, nos termos de Yin (2001, p. 27) “uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”.

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

Nessa perspectiva, para subsidiar a investigação proposta em nosso plano de trabalho, revisamos alguns estudos aplicados a respeito dos gêneros textuais e unidade didática (MARCUSCHI, 2008; SILVA, 2009a; 2009b; 2012a). Além dessas referências, também nos utilizamos dos trabalhos de Silva (2012b), Kleiman (1995; 2000; 2008) e Soares (2012), ao focalizarmos os estudos do letramento. Para situarmos este pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada, recorreremos aos trabalhos de Celani (1992; 2005) e Silva (2009b; 2010). Para melhor entender a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), utilizamos os estudos de Cunha e Souza (2011); Silva (2011; 2014); Gouveia (2009); Silva e Espíndola (2013). Para contribuição com os estudos do CCMG recorreremos a Callaghan, Knapp e Noble (1993), Gouveia (2014) e Silva (2015), entre outros.

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

Nesse sentido, consideramos pertinente e oportuno o pensamento de Bakhtin (1992, p. 262), ao sintetizar muito bem aquilo que buscamos ilustrar dizendo que “a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos são imensas, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros que se diferencia e cresce”.

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

Ao investigar transformações² provocadas nas práticas do professor de Língua Portuguesa a partir da proposta pedagógica com CCMG, na pesquisa-ação realizada, respondemos as seguintes perguntas de pesquisa:

Pergunta Geral:

Como as atividades de leitura e de análise linguística, mediadas pelo CCMG, podem provocar mudanças no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa?

Perguntas Específicas:

Como as práticas de leitura na escola podem ser ressignificadas?

Como as práticas de análise linguística na escola podem ser ressignificadas?

Como a organização da aula de Língua Portuguesa se altera a partir da proposta do CCMG?

² O termo transformação pode ser pensado aqui tanto em termos de metodologia, como transformação voltada para deslocamentos de paradigmas.

Quais são os papéis exercidos por alunos e professores nas aulas de língua materna orientadas pelo CCMG?

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Além da *Introdução*, *Algumas Considerações*, *Referências* e *Apêndice*, esta pesquisa se organiza em quatro capítulos principais, onde versaremos sobre o processo de realização da pesquisa-ação apresentada.

No Capítulo 1, *Percurso Metodológico entre Universidade e Escola*, apresentamos *Pesquisa do Professor no Mestrado Profissional*, que trata sobre o reconhecimento das experiências de professores da educação básica através da pesquisa-ação, para que se estreitem os laços entre Universidade e Escola. Neste capítulo também apresentamos a *Caracterização da pesquisa*, a qual está inserida no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada, configurado como um estudo de caso a partir da intervenção pedagógica realizada numa sala de aula por meio da implementação de uma UD, construída pelas professoras-pesquisadora. Apresentamos a abordagem da pesquisa-ação como processo de produção de conhecimento que se desenvolve com vistas às necessidades que surgem da prática profissional das professoras-pesquisadora. Apresentamos ainda uma breve caracterização dos *Dados Gerados de Pesquisa*, e, por fim, caracterizamos os colaboradores da pesquisa.

O Capítulo 2, *Demandas por Transformação na Aula de Língua Portuguesa*, foi utilizado para apresentar os principais referenciais teóricos assumidos na intervenção pedagógica realizada e na análise dos dados de pesquisa. Em *Letramento e Ensino de Língua Portuguesa*, discutimos sobre letramento e apresentamos instrumentos didáticos desafiadores, tais como o próprio Projeto de Letramento (PL) e a UD, sendo a nossa UD inspirada na proposta do PL. Consideramos esses dois instrumentos como uma prática social que vai além da escolarização do gênero. No tópico *Linguística Sistêmico-Funcional e Ensino de Língua Materna*, fazemos uma síntese teórica de alguns conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), utilizados durante a investigação. Apresentamos ainda as fases do CCMG, identificadas como *Modelagem*, *Negociação conjunta de texto* e *Construção do texto de forma independente*.

O Capítulo 3, *Aulas em Transformação: Propostas das Professoras*, é dedicado às práticas de linguagem. Investigamos, em *Práticas de Leitura e Análise Linguística*, como as propostas da LSF e do CCMG contribuem para o desenvolvimento de práticas escolares mais proveitosas para o letramento do aluno na escola de ensino básico, respondendo assim as perguntas de pesquisa “*Como as atividades de leitura e de análise linguística, mediadas pelo CCMG, podem provocar mudanças no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa?*” e “*Como a organização da aula de LP se altera a partir da proposta do CCMG?*”.

O Capítulo 4, *Aulas em Transformação: Interação entre professoras e alunos*, é utilizado para reconstituir e investigar processos de interação entre professor e aluno durante a intervenção pedagógica, com intuito de (res)significar as práticas de linguagem, respondendo assim as perguntas de pesquisa “*Como as práticas de leitura e análise linguística na escola podem ser ressignificadas?*” e “*Quais são os papéis exercidos por alunos e professores nas aulas de língua materna orientadas pelo CCMG?*”

Com esta dissertação, esperamos instigar pesquisadores e professores, no sentido de estimulá-los ao diálogo mais próximo a ser estabelecido entre a teoria acadêmica e a prática do professor, contribuindo para o ensino e o aprendizado do português como língua materna, considerando, especialmente, contribuições teórico-metodológicas da LA.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

1.1. PESQUISA DO PROFESSOR NO MESTRADO PROFISSIONAL

A oferta do mestrado profissional (MP) surgiu em decorrência de uma demanda por uma formação profissional diferente da adotada pelo mestrado acadêmico (MA). Tal demanda levou a CAPES a empreender um mestrado para além da academia, com vistas ao mercado de trabalho, isto é, focalizado na profissionalização das mais diversas atividades sociais, empresariais, entre outras. Em outras palavras, pode-se dizer que:

A Capes aposta na soma do aspecto prático ao teórico, com ênfase em problemas externos à academia, porém com qualidade avaliada e atestada dentro dos rigores dessa (academia) para garantir programas de relevância para o país, além de sedimentar uma larga ponte de mão dupla entre a comunidade acadêmica e os demais setores da sociedade, que necessitam de estudos e pesquisas de qualidade. (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 38)

Nessa perspectiva, tendo em vista que o MP, nos termos de Castro (2005, p.19), “é um mestrado para quem trabalha”, a experiência dos profissionais, no caso desta pesquisa, das professoras, precisa ser reconhecida, a fim de que se estreitem os laços entre Universidade e Escola, banindo a ideia de que somente a universidade é capaz de produzir conhecimento.

Para tanto, utilizamos a pesquisa-ação, visto que tal metodologia favorece as vozes docentes, o que ajudou as professoras-pesquisadora a refletirem sobre sua prática profissional e favoreceu a autonomia de tais profissionais. Por estarmos em constante contato com o contexto escolar, ninguém melhor que nós, as professoras, para auxiliar a Academia na elaboração de propostas ou metodologias de ensino, que possam de fato, contribuir com o trabalho realizado nas salas de aula da Educação Básica.

O MP oportuniza aprendizagem de pesquisador ao professor da Educação Básica. Essa última aprende mais a respeito do exercício de sua profissão, uma vez que tomamos a decisão e a responsabilidade de analisar nossa própria história, temos evitado ser desfigurados por pesquisadores externos que se dedicam a fazer pesquisas sobre a escola

e sobre os professores. Assim, a pesquisa nesse mestrado permite que as produções geradas sirvam às escolas e, especialmente aos alunos, de modo mais imediato.

Na seção seguinte, apresentamos a caracterização da pesquisa e como esta foi organizada.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

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

A abordagem da pesquisa-ação como processo de produção de conhecimento desenvolve-se com vistas às necessidades que surgem da prática social. Nessa modalidade de pesquisa, o levantamento dos dados necessários à análise do objeto de estudo realiza-se por meio da problematização, análise e intervenção nas práticas pedagógicas (cf. THIOLENT, 2002).

Sob esse viés, é possível inferirmos que o professor pesquisador se propõe a produzir conhecimentos sobre sua prática profissional, de forma a melhorá-la, buscando superar as próprias deficiências e contribuir com os colegas de profissão.

Como bem diz Silva, (2010, p. 126) a respeito da pesquisa-ação:

A investigação da própria prática pedagógica pode resultar em ganhos bastante significativos para o aprendizado do aluno, pois ao diagnosticar demandas a serem trabalhadas de forma sistematizadas, o professor poderá experimentar novas estratégias de ensino e, conseqüentemente, transformar a prática pedagógica indesejada.

Dessa forma, justifica-se a escolha da pesquisa-ação para orientar a investigação da prática pedagógica a fim de responder às perguntas da pesquisa listadas na introdução desta dissertação. Para tanto, utilizamos o estudo de caso como uma metodologia que favorece a realização da pesquisa pela linha da complexidade adotada nesta investigação.

Do ponto de vista do universo escolar focalizado, esta pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso, pois investiga abundantemente a gênese e a

implementação de uma UD durante uma intervenção pedagógica, durante 35 (trinta e cinco) aulas, ministradas semanalmente em cinco (5) aulas.

Os dados desta pesquisa serão submetidos à análise interpretativista. A esse respeito diz Bortoni (2008, p. 32):

Segundo o paradigma interpretativista, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Nessa perspectiva, o estudo de caso é interpretativista, pois tem um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social.

O interpretativismo, por sua vez, considera a observação do mundo e seus fenômenos diretamente ligados às práticas sociais dos indivíduos, ou seja, procura interpretar e compreender os fenômenos sociais pertencentes a um contexto (cf. BORTONI-RICARDO, 2008). Esta visão representa, portanto, o paradigma emergente no qual inserimos esta pesquisa, uma vez que assumimos a análise qualitativa.

Ao assumirmos a metodologia de análise interpretativa dos dados, apresentamos algumas vozes dos colaboradores da pesquisa, na tentativa de evitar a interpretação exclusiva da professora-pesquisadora sobre os dados. Nessa perspectiva, é evidente a assunção da abordagem qualitativa, pois requer o cruzamento de dados diversos, a interpretação e a atribuição de significados no processo de pesquisa, não se restringindo a métodos ou técnicas estatísticas.

Caracterizamos a intervenção pedagógica iniciada com encontros no grupo de estudo e, na sequência, alcançando a intervenção pedagógica propriamente dita. O primeiro momento da pesquisa-ação é caracterizado pelo trabalho cooperativo entre professoras-pesquisadora e o orientador da pesquisa na elaboração de uma UD. As atividades didáticas foram elaboradas juntamente com as estratégias de aplicação nos encontros presenciais que sucederam segundo os quadros a seguir. O Quadro 1 apresenta o cronograma de encontro entre professoras-pesquisadora e orientador da pesquisa.

Quadro 1: Encontro entre Professoras-Pesquisadora e Orientador

Encontro entre Professoras e Orientador	Datas do Encontro	Duração do Encontro
1º Encontro	16/05/2014	13h30 - 17h20
2º Encontro	23/05/2014	13h30 - 17h30
3º Encontro	20/06/2014	13h30 - 17h00
4º Encontro	09/08/2014	13h30 - 17h30

As reflexões aqui relatadas são fruto do planejamento de aulas e também de reuniões do grupo de pesquisa, tendo sempre como preocupação principal a compreensão de relações mediadas pela linguagem entre professores e alunos no contexto da escola básica. Com relação às interações para orientação, vale lembrar, que as mesmas também aconteceram através da leitura crítica das atividades enviadas por e-mail.

O Quadro 2 apresenta o cronograma de encontro entre as duas professoras-pesquisadora, ressaltando que a professora regente da turma não participou destes encontros. Somente depois da UD concluída é que percebemos que a professora regente da turma poderia ter participado, visto que suas contribuições seriam de grande valia para o trabalho em questão.

Quadro 2: Encontro entre Professoras-Pesquisadora

Encontro entre Professoras	Datas do Encontro	Duração do Encontro
Maio/2014	19, 20, 27, 28 e 29	08h00 - 12h00
Junho/2014	03, 05, 16	14h00 - 18h00
Julho/2014	31	08h00 - 14h00

Além dos encontros elencados no Quadro 1 e no Quadro 2, houve também duas visitas na escola colaboradora, nos dias 17/06/2014 e 05/08/2014, onde recebemos informações úteis sobre o dia a dia escolar, a fim de que pudéssemos nos organizar quanto ao horário e quanto à composição da turma colaboradora. As visitas prévias à escola colaboradora serviram, dentre outras coisas, para a negociação com a equipe gestora e também com a professora regente sobre a natureza e objetivos de nossa pesquisa, bem como para conseguir a obtenção da autorização para desenvolver tal projeto na turma colaboradora.

A apropriação dessas informações se deu através de uma breve entrevista com a professora regente da turma e com a coordenadora pedagógica da escola, no espaço da sala dos professores, para que pudéssemos levantar o perfil profissional da docente, bem como nos familiarizar com o espaço de operacionalização da pesquisa. Não aplicamos nenhum diagnóstico prévio na turma colaboradora, apenas ouvimos os relatos da professora regente e da coordenação sobre o 6º. Ano A.

A turma colaboradora em que realizamos a intervenção pedagógica é o 6º. Ano do Ensino Fundamental, composta por 40 alunos, os quais, segundo a coordenadora educacional, “50% sabem ler e interpretar bem; e 50% não tem leitura fluente e sentem

dificuldades em português”, esse relato da coordenação consta em nota de campo que foi feita na primeira visita à escola colaboradora. Novamente, deparamo-nos com falas imbuídas de crenças do senso comum que são reproduzidas no âmbito escolar, sem que haja uma pesquisa comprovando esse percentual estipulado pela coordenação escolar.

Com relação ao horário das aulas de Língua Portuguesa na turma colaboradora, apresentamos o Quadro 3.

Quadro 3: Horário de Aula – Língua Portuguesa

Segunda-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
4°. e 5°. Horários (10h15 – 11h55)	3°. Horário (9h10 – 10h00)	4°. e 5°. Horários (10h15 – 11h55)
Intervenção: 14 de agosto de 2014 a 07 de Outubro de 2014		

Nesse contexto, optamos por desenvolver a pesquisa por meio da aplicação de uma UD, que fora implementada conforme o horário apresentado no Quadro 3. A intervenção pedagógica teve a duração de 35 (trinta e cinco) aulas, divididas nos meses de agosto, setembro e outubro de 2014. A turma colaboradora é considerada defasada por ter dificuldades com a leitura e a escrita, segundo relatos da comunidade escolar.

A pesquisa em questão tem uma abordagem qualitativa e traz, em seu corpus, dados de diversas naturezas, como: nota de campo; entrevista; diário de classe da professora regente; relato expositivo; e documentos recolhidos na implementação da UD – como textos de aluno, cadernos de alunos e planos de aula. Como já afirmamos anteriormente, esta pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso, visto que investigamos exaustivamente as produções e atividades didáticas implementadas numa única turma, em função da produção de respostas para as perguntas orientadoras desta pesquisa.

Vale ressaltar, o que as Diretrizes Curriculares de Marabá retratam com relação à disciplina de Língua Portuguesa. Os conteúdos da disciplina devem ser articulados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. O primeiro diz respeito à prática de escuta, de leitura e de produção de textos orais e escritos e, o segundo, à prática de análise linguística. É importante destacar que essas práticas de linguagem são uma totalidade e, sendo assim, não é aconselhável que

sejam planejadas e propostas de maneira fragmentada, mas sim, de forma articulada, sem desconsiderar as especificidades de cada uma delas (cf. MARABÁ, 2006). Sob esse viés, é possível inferirmos que as Diretrizes Curriculares de Marabá, no que se refere às práticas escolares de linguagem, é um desdobramento dos PCN, não abordando nada de diferente do que já conhecemos nesse último documento. Ressaltamos ainda, que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto as Diretrizes Curriculares de Marabá foram documentos que orientaram o planejamento da UD em questão.

Durante a intervenção pedagógica, utilizamos textos de diferentes gêneros, não restringindo as atividades aos *gêneros âncoras*³ que são o diário fictício e a autobiografia. Também foram trabalhados durante as atividades os gêneros que auxiliaram na produção dos gêneros âncoras, a exemplo: anotação escolar, vídeo, entrevista, calendário, diário pessoal, biografia, bilhete. As atividades de escuta, de leitura, de produção textual e de análise linguística foram propostas na UD em função de um *produto intermediário*, que foi a produção de uma página de diário fictício e de um *produto final*, que foi um livro de autobiografia dos alunos colaboradores.

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

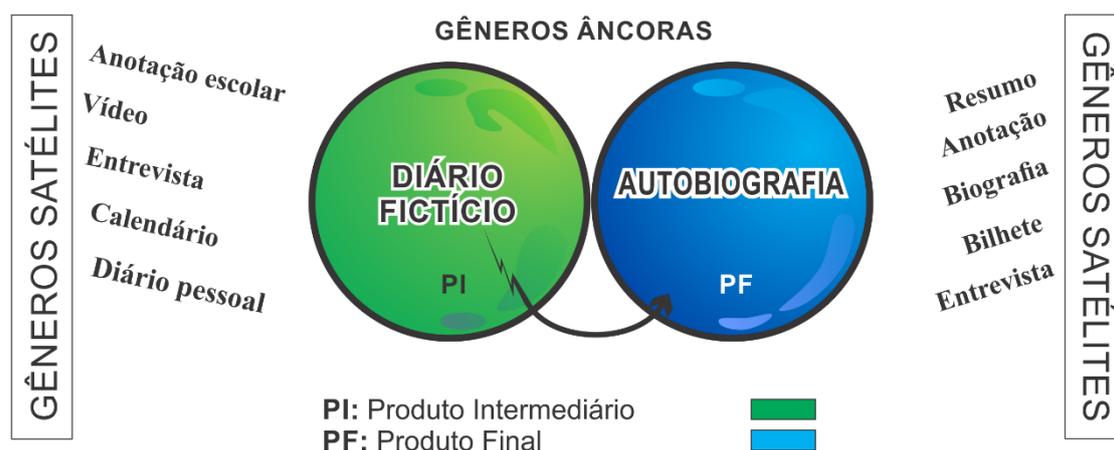


Figura 1: Gêneros na unidade didática

³ Os gêneros âncoras são os objetos de ensino que ganham maior relevância na sequência das atividades didáticas planejadas.

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

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

Sob esse viés, é louvável trazer alguma contribuição do educador Paulo Freire, afinal o autor criou um significado especial para a palavra *empoderamento* no contexto da filosofia e da educação. Parafraseando as palavras de Freire (1992, p.21), o termo deriva da ideia de “libertação do oprimido”, portanto empoderamento pode ser visto como a noção freireana da conquista da liberdade pelas pessoas que estão subordinadas a uma posição de dependência econômica, física ou de qualquer outra natureza. Assim, entendemos que nossa intervenção pedagógica contribuiu para empoderar os alunos do 6º. Ano A, visto que os mesmos preencheram o seu lugar com autonomia e responsabilidades diante das situações vivenciadas a cada atividade proposta na intervenção.

Dentro dessa abordagem, acreditamos que a experiência de se envolver em pesquisa-ação ajuda os professores a se tornarem mais confiantes em suas habilidades de ensinar, visto que adquirimos hábitos e habilidades de pesquisa que ajudam a promover melhorias dentro da escola. O desenvolvimento desse tipo de pesquisa privilegia os anseios docentes e nos faz refletir sobre nossa prática profissional, fazendo com que adotemos modelos de ensino mais centrados nos alunos.

Nas seções seguintes, apresentamos como se deu a geração de dados da pesquisa e fazemos uma caracterização da escola, da turma focalizada e da professora regente, tendo em vista o que observamos durante a intervenção pedagógica.

1.3. DADOS GERADOS DE PESQUISA

As perguntas iniciais de pesquisa levaram-nos a recorrer a diversos instrumentos e metodologias de pesquisa, bem como a gerar diferentes dados. Os diferentes instrumentos de geração de dados suscitaram a configuração de um percurso metodológico dinâmico, construído durante o desenvolvimento do projeto de intervenção.

Os dados de nossa pesquisa foram gerados por meio de instrumentos tais como:

- a) notas de campo - registro que fazíamos sobre as práticas desenvolvidas nas aulas, nesses textos não nos ocupávamos apenas das descrições das aulas, mas também registrávamos nossas dúvidas e impressões sobre o significado das ações dos alunos colaboradores durante cada aula ministrada, registrávamos também as ações da professora regente, quando esta se encontrava na turma colaboradora;
- b) entrevista – no momento que antecedeu o início da intervenção, houve duas visitas prévias à escola colaboradora, durante essas visitas as professoras-pesquisadora entrevistaram a professora regente da turma e a coordenadora pedagógica da escola, momento este de extrema importância para investigação, pois nos apropriávamos de informações sobre os alunos, como o perfil da turma colaboradora e seu desempenho;
- c) diário de classe da professora regente – algumas formas de geração de dados não foram planejadas previamente, porém foram motivadas durante a intervenção pedagógica, o que é o caso do diário de classe da professora regente. Sentimos necessidade de saber como era o trabalho desenvolvido na turma do 6º. Ano, como não tínhamos acompanhado as aulas da professora regente, resolvemos tirar cópias do seu diário de classe;
- d) relato expositivo – a professora regente esteve presente em algumas aulas da intervenção, durante essas aulas ela observava os acontecimentos e metodologias aplicadas e ao final produzia um relato expositivo sobre a aula em questão;
- e) documentos recolhidos na implementação da UD (textos de aluno e cadernos de aluno) – as atividades didáticas foram elaboradas e aplicadas pelas professoras-pesquisadora, ao final de cada aula as professoras organizavam e arquivavam os textos recolhidos dos alunos. Com relação aos cadernos, tiramos cópias dos cadernos de alguns alunos, a fim de verificarmos atividades anteriores à intervenção e também registrarmos as atividades propostas durante a intervenção pedagógica. Consideramos que no caderno do aluno encontra-se parte significativa do pensamento dele expresso nas notas e nas respostas às atividades propostas, além de nos dar noção das concepções de erros, organização e sistematização do trabalho desenvolvido até então;

f) Aulas transcritas – as aulas foram transcritas de gravações em vídeo, para todos os registros mantivemos o máximo de sigilo, para evitar identificação dos participantes desta pesquisa. Uma aula gravada em vídeo é um dado relevante a ser confrontado aos demais, pois no momento da transcrição surgem situações, as quais ainda não se tinham observado em outros instrumentos gerados. Utilizamos as seguintes convenções de transcrições nesta Dissertação:

(...) fragmento curto não-transcrito;
/.../ fragmento longo não-transcrito;
[] reconstituição da referência pelo analista;
() reconstituição da fala pelo analista;
(()) comentário do analista;

... pausa

:: alongamento de vogal na fala

/ corte brusco

MAIÚSCULAS: alteração do tom de voz com efeito de ênfase.

Foram também utilizados os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de exclamação (!); ponto de interrogação (?) e as convenções ortográficas do português.

1.4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O local de realização da pesquisa é uma escola da rede municipal de ensino de Marabá (PA), situada na periferia da cidade, no bairro Belo Horizonte, localizada no distrito Cidade Nova. A Figura 2 apresenta a localização da pesquisa através do mapa do estado do Pará, do mapa do município de Marabá e do mapa do Distrito Cidade Nova, com a identificação dos bairros de onde se origina a clientela da escola colaboradora.

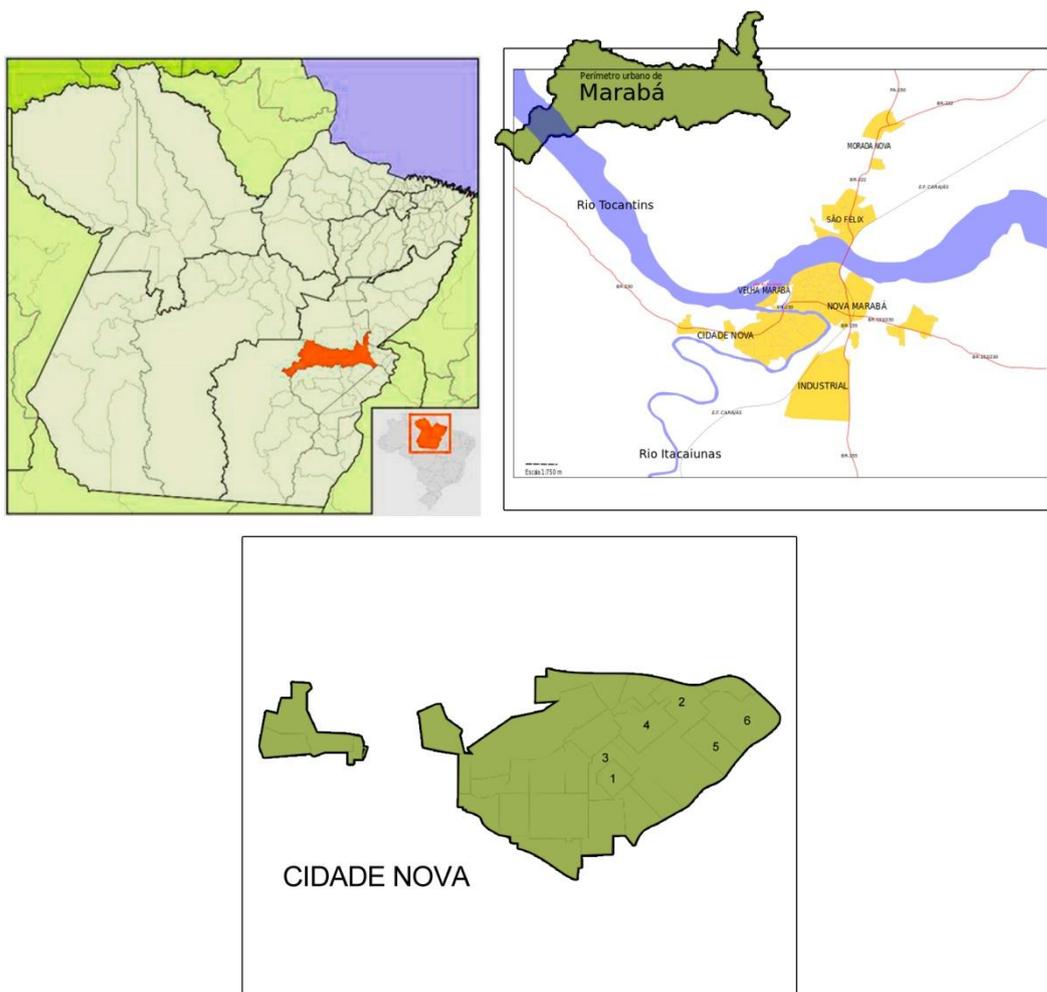


Figura 2: Localização da Pesquisa

Essa escola recebe alunos de diferentes bairros, sendo em sua maioria bairros que foram criados a partir de invasões, os quais são considerados de classe baixa, assim a escola recebe alunos dos bairros: Da Paz (1), também conhecido como Invasão da Lucinha; Belo Horizonte (2); Bom Planalto (3); Novo Horizonte (4); São Miguel da Conquista (5), também conhecido como Invasão do Aurélio, e Vale do Itacaiunas (6).

A escola em questão foi criada há 29 anos pelos próprios moradores do bairro, os mesmos contaram com a ajuda da igreja católica, a qual doou o terreno onde a escola foi construída. Posteriormente, a instituição foi reconhecida pelo Governo do estado a pedido da comunidade que sentiu necessidade de ampliação e melhoria dos trabalhos desenvolvidos até então.

A escola funciona em três turnos. No turno da manhã, atendem-se primeiro e segundo ciclos (1º. ao 5º. Ano) e terceiro e quarto ciclos (6º. ao 9º. Ano) do Ensino Fundamental; no turno da tarde, atende-se terceiro e quarto ciclos (6º. ao 9º. Ano) do

Ensino Fundamental; e, no turno da noite, atendem-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio.

O horário de funcionamento no turno da manhã, horário que aplicamos a intervenção pedagógica é das 07h30min às 11h55min. A escola possui uma cozinha, um refeitório amplo, um pátio amplo para circulação dos alunos, quadra de esportes, biblioteca, salas de administração, laboratório de informática, 10 (dez) salas de aula com ventiladores funcionando. Durante os dias da intervenção, observamos que havia lanche para todos durante o intervalo – das 10h00 às 10h15min.

A estrutura física da instituição estava mal conservada, as paredes sujas e riscadas, algumas carteiras quebradas por completo, outras parcialmente danificadas. No espaço do laboratório de informática, encontram-se apenas 20 (vinte) computadores funcionando normalmente, sendo que desses vinte, apenas 10 (dez) acessam a internet, e havia uma média de 10 (dez) computadores sem uso, empilhados na bancada desse espaço pedagógico.

O laboratório de informática, embora com poucos computadores funcionando, tem um agendamento por sala a cada dia, a fim de que todas as turmas da escola possam utilizá-lo. Para tanto, existe um profissional especializado para gerenciar a dinâmica do uso do laboratório em questão.

1.5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E DA PROFESSORA REGENTE

A turma colaboradora é formada por 52 (cinquenta e dois) alunos matriculados, porém apenas 40 (quarenta) alunos do 6º. Ano A são frequentes. A maioria é originária do próprio bairro onde se localiza a escola, a minoria é originária de outros bairros próximos, também de periferia, como foi demonstrado no item anterior. A faixa etária dos alunos vai de 10 (dez) a 15 (quinze) anos de idade.

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

Conforme os textos autobiográficos desenvolvidos na turma, pudemos identificar o perfil dos alunos. A grande maioria dos discentes nasceu na cidade em que estava

localizada a escola. A maior parte deles tinha uma média de três irmãos e poucos desses alunos moravam com os pais. Os pais que foram retratados nos textos autobiográficos, por sua vez, exerciam profissões de baixa remuneração, como, por exemplo, os cargos de pedreiro, ajudante de serviços gerais, caixa, doméstica, entre outros. A seguir, reproduzimos um excerto da versão final da autobiografia de um aluno do 6º. Ano A, onde podemos identificar a profissão do pai do aluno. O excerto foi reproduzido de uma coletânea de autobiografias dos alunos, organizada como produto final da pesquisa interventiva desenvolvida.

(...) O mais importante para mim é que meu pai nunca nos abandonou e mesmo com toda dificuldade conseguiu fazer uma casa para que pudéssemos viver melhor, e lembro que *o trabalho dele era com carroça*, mas nunca desisti do sonho maior que era ver nossa família reunida e completa. Com muita dedicação, minha mãe voltou a cuidar de todos em casa e meu pai nunca parou de trabalhar fora.(...)
(BEZERRA e GARCIA, 2014, p. 30)

Reproduzimos a seguir um depoimento da professora regente da turma do 6º. Ano A, durante um momento de entrevista na sala dos professores. O enunciado evidencia uma certa estigmatização criada em torno da referida turma: *Os alunos do 6º. Ano A não estão aptos para esta série, vieram com dificuldades e 30% vem para escola só para conversar*. Essa fala está registrada em diário de campo e demonstra o principal argumento apresentado pela docente e pela coordenadora da escola para justificar a defasagem na aprendizagem dos alunos da turma. A postura assumida pela docente e pela coordenadora demonstra que não há engajamento político da escola em função da transformação da situação de opressão vivida por tais alunos, agindo dessa maneira a escola se afasta da proposta de “*empoderamento*” recomendada por Paulo Freire.

Em tal depoimento, a professora regente tenta justificar o porquê das dificuldades da turma do 6º. Ano A dizendo que os mesmos vieram com *dificuldades* e só vêm para escola *conversar*, o que evidencia as crenças elaboradas pela escola em relação aos problemas de aprendizagem da turma. Essas crenças demonstram o grau de preconceito e falsas representações que ainda subsistem nas escolas. Tal posicionamento parece ingênuo, e comprova que a escola (a pesar de não ser a única a ser responsabilizada) não assume a responsabilidade sobre o insucesso do aluno, reforçando com isso o preconceito e a estereotipia. A esse respeito, Silva sugere:

Acredito que o professor poderia refletir mais sobre a própria prática docente, evitando justificar o baixo aprendizado do aluno com

adversidades por eles enfrentadas fora dos muros escolares. A escola deveria instrumentalizar os alunos para se inserirem nas práticas sociais de uso da língua falada e escrita, pois, assim fazendo, as redomas erigidas estarão demolidas, restando-lhes uma caminhada desafiadora em direção ao horizonte. (SILVA, 2006, p. 485.)

Nesse sentido, enquanto profissionais da educação, temos que refletir sobre nossas crenças⁴, desmistificá-las e observar se essas estão contribuindo para uma prática pedagógica produtiva ou se estão interferindo de maneira preconceituosa o nosso fazer docente.

Caracterizada também como colaboradora, a Professora Regente da turma do 6º. Ano A possui Licenciatura Plena em Letras, graduação realizada numa faculdade privada, localizada no interior do Estado onde foi realizada esta pesquisa. Concluiu seu curso superior no ano de 2010, desde então trabalha como concursada na rede municipal de ensino e possui uma carga horária total de 40 horas semanais, trabalhando somente com a disciplina de Língua Portuguesa, nos turnos manhã e tarde.

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

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

Após apresentar a caracterização da pesquisa e dos colaboradores em nosso percurso metodológico, será apresentada, no capítulo seguinte, uma síntese da fundamentação teórica utilizada para a realização desta pesquisa de mestrado.

⁴ Para Barcelos (2004), as crenças podem ser entendidas como maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; “são co-construídas em nossas experiências e se tornam resultantes de um processo interativo de interpretação e re-significação. Sob essa perspectiva, as crenças são sociais e individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

CAPÍTULO 2

DEMANDAS POR TRANSFORMAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

No planejamento da UD, tomamos como base teórica principal os estudos do letramento. Utilizamos-nos dos trabalhos de Silva (2012), Kleiman (1995; 2000; 2008) e Soares (2012). Utilizamos também alguns estudos aplicados a respeito dos gêneros textuais e unidade didática, tomando como principais referências bibliográficas Marcuschi (2008) e Silva (2009a; 2009b; 2012b). Para focalizarmos os estudos com relação à Linguística Aplicada (LA), recorremos aos trabalhos de Celani (1992; 2005) e Silva (2009b; 2010); para melhor entender a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), utilizamos Cunha e Souza (2011); Silva (2011, 2014); Gouveia (2009); e Silva e Espíndola (2013). Para contribuição da proposta do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG), recorremos a Callaghan, Knapp e Noble (1993) e Silva (2015). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental II (BRASIL, 1998) nos serviram apenas como referência para o planejamento da intervenção, pois correspondem a orientações curriculares vigentes para a disciplina escolar.

A LA faz parte da base teórica de nossa pesquisa por se tratar de um campo de conhecimento interdisciplinar empenhado na solução de problemas humanos envolvendo diferentes linguagens (CELANI, 1992, p. 20). Ao adotar uma postura interdisciplinar, a pesquisa em LA também oferece voz aos atores sociais envolvidos na investigação, ou seja, são colaboradores ou participantes a serem considerados no percurso investigativo.

Nesse sentido, entendemos que a LA por considerar o conhecimento das práticas de uso e de aprendizagem de línguas pode nos ajudar a entender os fatores que influenciam diferentes linguagens nas diversas interações da vida diária, contribuindo para este estudo a respeito de letramentos mediados por gêneros textuais.

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante

do trabalho escolar em todos os ciclos. [...] A prática social não pode senão viabilizar o ensino do *gênero*, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade (KLEIMAN, 2007, p. 8).

Nessa perspectiva e devido ao fato de trabalharmos com gênero textual, as concepções adotadas de escrita e de gênero textual são de fundamental importância. No tocante ao trabalho com gênero numa abordagem sistêmico-funcional, Silva (2015, p. 6) destaca que “os gêneros são concebidos como produtos dinâmicos das práticas interativas construídas culturalmente”. De acordo com Bazerman (2006, p. 23):

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

Os gêneros textuais são referências para a leitura, produção e compreensão de textos, bem como para a reflexão sobre os usos linguísticos. Assim, entendemos que o uso do gênero nas práticas de linguagem, oferece condições para um letramento mais crítico, onde o aluno seja autônomo e proficiente nas diversas práticas sociais da língua.

Desse modo, se faz necessário trazer as concepções, em relação ao trabalho com a linguagem, adotadas por nossa pesquisa, nos termos de Franchi (1992):

A linguagem é uma práxis histórica. Em outros termos a linguagem é uma prática que está inserida em contextos sociais. Isolar a linguagem, despojá-la do meio onde funciona, é retirar dela toda sua capacidade expressiva. As condições de significação da linguagem estão intimamente relacionadas ao uso que dela se faz na sociedade. As formas linguísticas adquirem significações dentro do ‘contexto vital’ (FRANCHI, 1992, p. 33).

Para Franchi (1992, p.35) a prática linguística não é uma atividade isolada, ela acontece nas relações com o outro, ressalta ainda, que “a criatividade da linguagem reside, na capacidade que o usuário tem de produzir diferentes representações da realidade”. A escola deve estimular a criatividade linguística dos alunos, o que pode acontecer através da socialização dos discentes com atividades que possam propiciar diferentes formas de manifestação do gênero.

Para ilustrar tais manifestações recorreremos a nossa UD, onde na décima aula pedimos aos alunos que produzissem em grupos de três componentes uma página de diário fictício a partir de uma sequência de imagens. Colocamos as sequências de imagens coladas no quadro da sala, e as mesmas imagens também foram coladas no chão da classe. A turma se encontrava organizada em forma de U. Pedimos que os alunos pudessem observar as imagens e depois, em seus respectivos grupos elegeassem um colega que seria o escriba do grupo, assim, todos do grupo contribuíam com ideias para o texto e somente o escriba as anotaria. Essa atividade se mostrou bastante produtiva, pois os alunos se envolveram na negociação e fizeram escolhas de termos que foram utilizados no texto escrito, se organizaram no grupo para selecionar qual a melhor ideia, recorreram aos textos trabalhados anteriormente para pesquisar como deveriam iniciar, e com base nessas informações e modelos construíam um diário fictício. Para finalizar o trabalho pedimos que escolhessem um orador para apresentar o grupo e ler o texto criado pelo trio.

Percebemos então, que a criatividade dos atores sociais só pode se manifestar na interação, na relação com o outro, como foi proposta na aula descrita acima. Numa atividade como esta, o aluno tem que estar consciente de que ele pode utilizar diferentes recursos expressivos para formular diferentes descrições de um objeto, encontrando o efeito de sentido que ele deseja.

Tendo em vista tais considerações, percebe-se que organizar uma proposta pedagógica articulando os gêneros textuais e os recursos gramaticais de forma contextualizada, exige apropriação de conhecimentos teóricos e, principalmente, um planejamento cuidadoso por parte dos professores, que nem sempre têm suportes para desenvolver suas aulas, ou mesmo, não foram preparados para trabalhar com uma nova abordagem de linguagem. Para que sejamos coerentes com a abordagem em questão, devemos, pois, demandar que a escola coloque o sujeito como central no processo de aprendizagem, precisamos considerar letramento em suas múltiplas facetas, em sua perspectiva social e cultural. Como bem diz Kleiman (2007, p. 4), os estudos de letramento enfatizam a perspectiva de que leitura e escrita são práticas discursivas, com “múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”.

Diante dessa realidade, faz-se necessário buscar uma organização metodológica que viabilize um planejamento sistematizado e contínuo, permitindo que o aluno reflita ao longo do processo de aprendizagem sobre os conteúdos propostos. Com base nessa discussão, a UD se caracteriza como um recurso didático bastante apropriado, pois possibilita o trabalho com a concepção de linguagem inserida em contextos sociais.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), o conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistemática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa determinada situação de comunicação. Em face disso, elaboramos nossa UD com o propósito de atender aos objetivos esperados, que são responder às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução, bem como guiar as intervenções do professor ao trabalhar com a proposta CCMG.

2.1. LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O trabalho com gênero no ensino de língua materna em nossa pesquisa tem como propósito inserir os alunos em eventos de letramento comumente esquecidos pela tradição do ensino de língua. Uma prática menos exaustiva e mais eficaz do que a memorização de nomenclaturas e suas infinitas subdivisões, certamente, torna-se mais relevante para os estudantes. Possibilitar aos alunos o acesso a gêneros textuais significa habituá-los com outros eventos e inseri-los em novas práticas de letramento. À luz das habilidades do letramento, diz Soares (2012):

Letramento é o que as pessoas fazem com habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES 2012, p.72).

O trabalho na perspectiva do letramento ao ser adotado na escola vincula práticas em que a leitura e a escrita são instrumentos para agir socialmente. Nesse sentido, elaboramos uma proposta de letramento na escola orientado pelo CCMG, onde as atividades envolvem a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de aluno e professor. Assim, o projeto de intervenção seguindo o percurso do CCMG pode ser considerado como uma prática social que vai além da mera escolarização do gênero.

Uma das abordagens educacionais orientadas pelo PCN (BRASIL, 1998) é a prática de projetos. A característica básica de um projeto, segundo as orientações dos parâmetros, é a de que ele tenha um objetivo que é comum a todos os envolvidos, que se expresse em um produto final no qual todos trabalham e, por fim, que tenha uma circulação social, seja ela interna ou fora da escola.

Os projetos de letramento se apresentam bastante desafiadores, por demandarem muito envolvimento da comunidade escolar, por esse fato, nos baseamos nesta proposta, para desenvolvermos o nosso instrumento didático a fim de dar sentido e função às atividades mediadas pelo CCMG. Vale evidenciar que não desenvolvemos um projeto de letramento, apenas nos inspiramos em tal instrumento didático, a fim de construirmos a nossa UD.

Nessa perspectiva de ensino, conceituamos Projeto de Letramento conforme Kleiman (2000):

Projeto de Letramento – é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto. (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Vale ressaltar que vários são os instrumentos didáticos que podem contribuir para o empoderamento discente. Assim, temos a UD articulada à noção de PL desencadeando ações de leitura e escrita, evitando o trabalho pouco contextualizado para as aulas de língua portuguesa. Nesse contexto, nos termos de Signorini (2006, p. 8), podemos dizer que a UD e o PL são gêneros catalisadores⁵, pois favorecem “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”. Em outras palavras, podemos dizer que os gêneros catalisadores em questão possibilitam a seleção e organização de ações pedagógicas, voltadas para as práticas de linguagem, fortalecendo o trabalho do professor em sala de aula e, na sequência, a aprendizagem dos alunos.

As atividades planejadas foram aplicadas de forma encadeada, conforme Figura abaixo, dessa forma o que vem a seguir, de alguma maneira depende do que foi realizado e aprendido anteriormente, assim os alunos são levados a interagir a partir dos gêneros, o que nos ajuda a responder a pergunta de pesquisa: como a organização da aula de língua portuguesa se altera a partir da proposta do CCMG?

⁵ De acordo com Signorini (2006, p. 8), gêneros catalisadores são “novos objetos de ensino orientados por novas concepções e novos objetivos, mas articulados em sequências de atividades que se integram a práticas de ensino já existentes”.

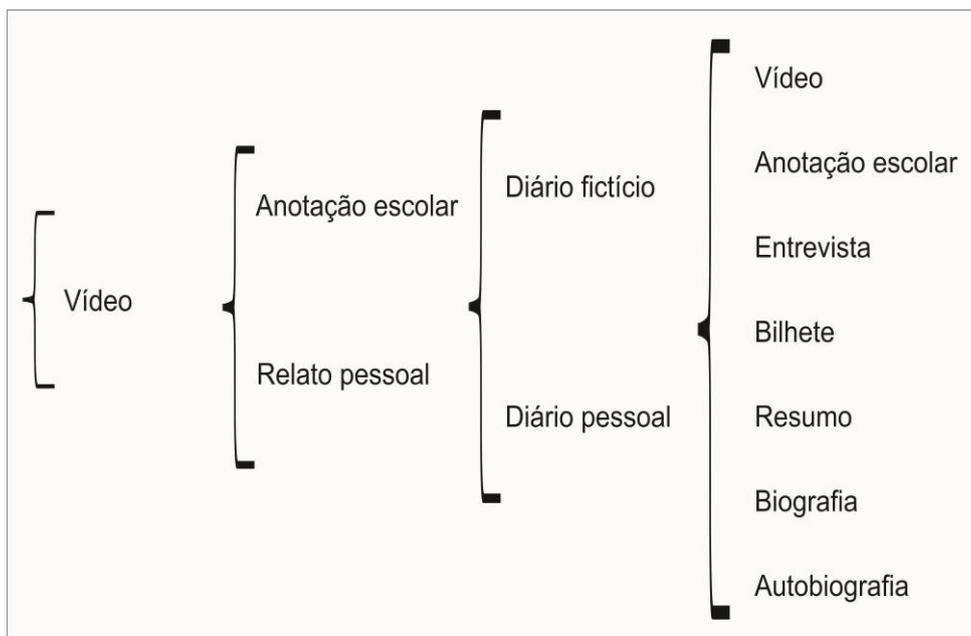


Figura 3: Sequência de gêneros focalizados

A Figura 3 apresenta a sequência de gêneros focalizados na intervenção pedagógica. Os gêneros são entrelaçados em função da construção dos alunos como aprendizes de leitura e escrita, tendo a UD desempenhado um papel catalisador nesse entrelace.

Na visão de Freire (1999, p. 24), “a escola deveria, reconhecendo o caráter social do ato de conhecer, favorecer as qualidades individuais, garantindo o resgate dos sujeitos, enquanto indivíduos dentro de uma prática social”. Desse modo, as práticas desenvolvidas ao longo das atividades com os gêneros acima mencionados, são práticas sociais que devem servir como meio para a agência social, garantindo, desse modo, a emancipação dos sujeitos.

Na próxima seção, abordamos algumas contribuições da LSF para o ensino de Língua Materna.

2.2. LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E ENSINO

Uma importante corrente funcionalista da linguagem é a teoria do linguista inglês Michael A. K. Halliday, denominada Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)⁶. A linguagem, nessa corrente teórica, é considerada como prática social. Mais do que um

⁶ Não é nosso interesse apresentar uma explanação exaustiva a respeito dos pressupostos teóricos da LSF. Para maiores informações, conferir os trabalhos de Halliday (1994); Halliday e Mathiessen (2004); Halliday e Mathiessen (2014); Thompson (2014); Eggins (2004); só para citar alguns.

processo de representação, por meio dela, construímos a realidade social. Cunha e Souza (2011, p. 24) explicam os termos sistêmico e funcional, conforme sistematizamos no Quadro 4.

Termo: Sistêmica	Termo: Funcional
<ul style="list-style-type: none"> ➔ Refere-se às redes de sistemas da linguagem. ➔ Refere-se aos sistemas de escolhas disponíveis na organização. 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Refere-se às funções da linguagem. ➔ Refere-se ao trabalho que a linguagem realiza dentro de determinados contextos.

Quadro 4: Explicação dos termos sistêmico e funcional

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

A grande preocupação da LSF é compreender e descrever a linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana e não como um conjunto de regras gerais, desvinculadas de seu contexto. Para esta corrente teórica, a língua se organiza em torno de duas possibilidades alternativas: a cadeia (o sintagma) e a escolha (o paradigma). Uma gramática sistêmica é, sobretudo, paradigmática, pois considera as unidades sintagmáticas apenas como realizações linguísticas e as relações paradigmáticas como o nível profundo e abstrato da linguagem. (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 24)

Nos termos de Gouveia (2009, p. 25), “um texto ocorre sempre em dois contextos, um dentro do outro: o *contexto da situação* e o *contexto de cultura*”. Sob esse viés, é possível pontuar que contexto de cultura é a soma de todos os significados possíveis de fazerem sentido em uma cultura particular. No contexto de cultura, falantes e ouvintes usam a linguagem em contextos específicos, imediatos, conhecidos na LSF como contexto de situação. A combinação dos dois tipos de contexto resulta em semelhanças e diferenças entre um texto e outro, entre um gênero e outro. Ao relacionarmos com os textos autobiográficos produzidos pelos alunos colaboradores, podemos dizer que as professoras-pesquisadora constroem um *contexto situacional* onde os alunos relatam suas memórias. Esses atores sociais escrevem sobre sua história de vida, rememorando

situações que acham ser adequadas para serem escritas. O contexto de cultura estaria relacionado às práticas de nossa sociedade letrada, responsáveis pela construção do gênero – Autobiografia.

Enquanto o registro⁷ funciona no nível do contexto de situação, o gênero funciona no nível do contexto de cultura. A relação entre o contexto de cultura e o contexto de situação pode ser assim esquematizada:

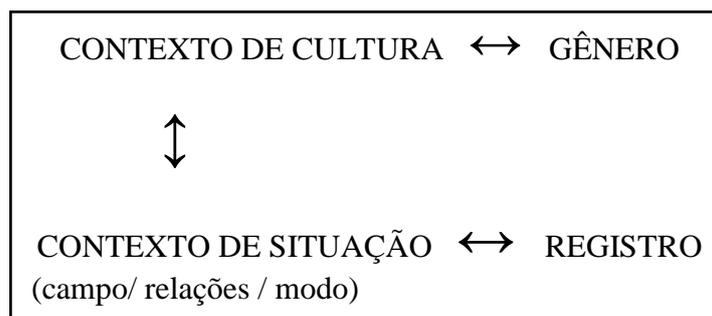


Figura 4: Configuração do contexto sociocultural

Em outras palavras, podemos assim dizer que o contexto de situação é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando e o contexto de cultura “relaciona-se ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 28).

De acordo com CUNHA e SOUZA (2011) o contexto de situação possui três aspectos constitutivos que a LSF denomina de Campo, Relações e Modo:

Campo diz respeito à natureza da prática social; corresponde ao que é dito ou escrito sobre algo; é a atividade que está acontecendo. *Relação* diz respeito à natureza do envolvimento entre os participantes da situação, que pode ser formal ou informal, mais afetiva ou menos afetiva. *Modo* refere-se ao meio, ou canal, de transmissão da mensagem; diz respeito, ainda, ao papel da linguagem na interação. (2011, p. 26)

Para ilustrar o contexto de situação, apresentamos os aspectos Campo, Relações e Modo, na escrita dos alunos sobre o gênero Autobiografia, o qual foi trabalhado no projeto de intervenção que deu origem ao produto final deste trabalho: i) *Campo* – relatar sobre sua própria vida, o aluno/escritor faz uma retrospectiva e focaliza na sua história de vida, o aluno/escritor do texto revive e recria momentos e experiências que ficaram marcados em sua memória; ii) *Relações* – é realizada a partir da imagem construída do

⁷ Nas palavras de Matthiessen e Halliday (2009, apud Silva, 2014, p. 1995), “registro é uma variedade funcional da língua envolvida num dado contexto de uso: formal ou casual, técnico ou não técnico, mais aberto ou mais fechado.”

escritor e do leitor, através das marcas textuais. Nos textos autobiográficos, temos o uso da 1ª. Pessoa como marca da presença dos participantes no texto; iii) *Modo* – é o canal, o meio de veiculação do texto, no caso, a escrita; a linguagem verbal tem papel constitutivo da ordem do relatar.

Nessa perspectiva, entendemos que essas referências do contexto de situação influenciam nossas escolhas linguísticas porque refletem as três metafunções que constituem os propósitos principais da linguagem, são, respectivamente, as chamadas metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

A metafunção *ideacional* envolve duas formas de representação do mundo. A *metafunção experiencial* e a *metafunção lógica*. A primeira é responsável por representar a realidade (em termos de conteúdo) do usuário da língua, seja ela interna ou externa a ele. A segunda refere-se à habilidade que o falante possui de organizar, de maneira lógica, a experiência (interna ou externa) do mundo, ou seja, à capacidade de construir os complexos gramaticais (palavras frases, orações). (cf. GOUVEIA, 2009; SILVA e ESPINDOLA, 2013).

A metafunção *interpessoal* refere-se à interação entre os participantes de uma situação interativa. De acordo com Cunha e Souza (2011, p. 27) representa a interação e os papéis assumidos pelos participantes mediante o sistema de *modo* e *modalidade*. O sistema de *Modo* representa e determina a atuação dos participantes na interação e a *Modalidade* indica o posicionamento de quem fala em relação à mensagem e ao interlocutor.

A metafunção *textual* diz respeito às escolhas feitas pelos falantes em relação à construção da mensagem. Nos termos de Cunha e Souza (2011, p 27), a metafunção textual está ligada ao fluxo de informação e organiza a textualização por meio do sistema temático. Nesse sistema, a oração é vista como mensagem, que se realiza, no nível léxico-gramatical, pela estrutura temática.

A figura a seguir apresenta, de forma sintetizada, como se realizam as três metafunções acima delineadas.

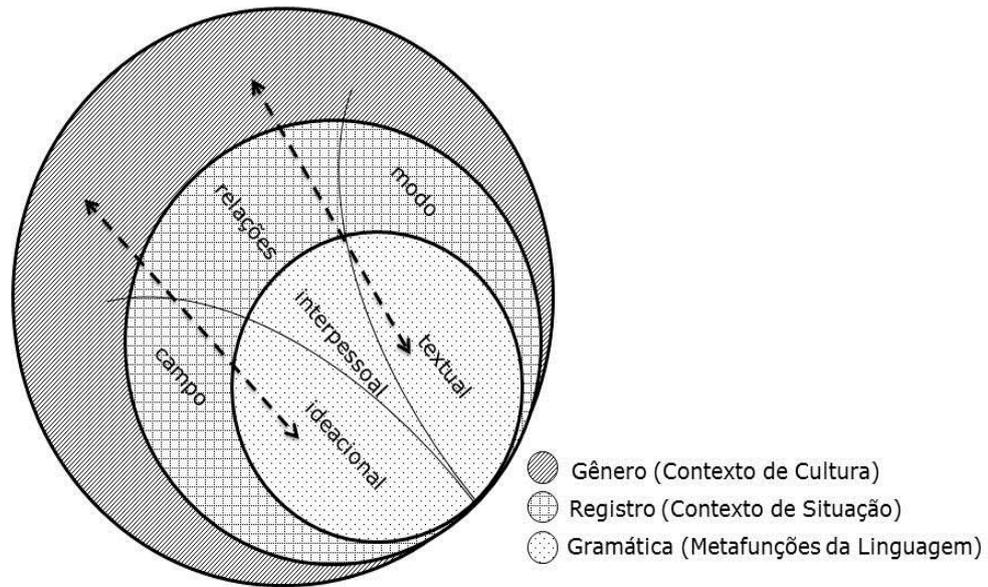


Figura 5: Do contexto de cultura às metafunções

A Figura 5 apresenta três estratos sobrepostos, conforme esclarecido em Silva e Espíndola (2013) e procura representar como a língua(gem) é contextualizada pelo fato de ser influenciada pelas interações sociais situadas em momentos e culturas específicas. Podemos encontrar no círculo menor as três metafunções da linguagem (*ideacional, interpessoal e textual*), as quais se manifestam para explicar a realização das formas gramaticais no contexto de situação. Na sequência, temos o círculo intermediário, com as categorias de registro (*campo, relação e modo*), as quais se manifestam no nível semântico-discursivo e representam o contexto de situação. Por fim, no círculo maior, encontramos o contexto de cultura, que é responsável por práticas e saberes produzidos em culturas específicas, onde se localiza o *gênero*.

Notamos que há um grande número de teorias e metodologias no uso do gênero como ferramenta pedagógica, nesse contexto insere-se a pedagogia de gênero da escola de Sydney, que se desenvolveu em três fases distintas, conforme adita Gouveia (2014): a primeira fase se tratava da afirmação do ciclo de ensino/aprendizagem e o mapeamento para o trabalho com gênero; a segunda fase da pedagogia acontece com a necessidade de trabalhar a escrita escolar em diferentes disciplinas e em níveis mais avançados de ensino, pois na primeira fase se trabalhou apenas com os seis primeiros anos de escolaridade; e, por fim, temos a terceira fase, que corresponde aos trabalhos desenvolvidos neste século. O trabalho nesta última fase consiste em aplicar a

metodologia de incorporação da leitura e da escrita na aprendizagem em toda educação básica, está ligada ao programa Ler para Aprender⁸, desenvolvido por David Rose.

Sobre o trabalho com o ciclo de ensino/aprendizagem de gênero, nos termos de Gouveia (2014, p. 220) temos:

O trabalho é possível não só porque o programa se configura como um conjunto de estratégias pedagógicas, mas também porque foi traçado para permitir aos professores integrar as competências de leitura e de escrita nos planos de ensino curriculares normais, em qualquer nível e área disciplinar de ensino, sem que seja necessário introduzir alterações no programa.

A abordagem sistêmico-funcional do gênero textual tem dado grande contribuição ao modo como os gêneros são entendidos e trabalhados no ensino de língua fora do Brasil e, só mais recentemente, parece influenciar o cenário nacional, mesmo que ainda muito timidamente. Como já mencionamos anteriormente, uma das contribuições se deu através da pedagogia australiana de gêneros, que se tornou conhecida como “ciclo de ensino-aprendizagem”, o que neste trabalho, optamos por denominar CCMG, o qual é representado na forma de um círculo. O ciclo de ensino-aprendizagem foi adaptado por vários pesquisadores envolvidos com a educação linguística, orientada pela abordagem sistêmico-funcional assumida. Os componentes básicos do ciclo incluem três estágios: (i) Modelagem, (ii) Negociação conjunta de texto e (iii) Construção independente do texto. No tocante ao CCMG, Callaghan, Knapp e Noble (1993) sustentam que:

O ciclo curricular tenta envolver os alunos em uma consciência dos fins sociais, estrutura de texto e recursos de linguagem em uma variedade de tipos identificados de textos ou gêneros. Paralelamente os insights sobre o desenvolvimento precoce de línguas, o ciclo envolve os estágios de modelagem, negociação conjunta e construção independente. A justificativa para essa pedagogia se baseia em estudos de interações de linguagem entre pais e filhos, que mostram que, em vez de aquisição da linguagem ser um processo 'natural' de osmose, é realmente altamente intervencionista. Quando pensamos sobre a proporção de professores que também são pais, é difícil entender como ele poderia ter sido pensado para ser de outra forma. Os pais, é claro, tem uma enorme vantagem sobre os professores em termos de ensino da língua - que é o fator tempo. Os professores têm apenas uma pequena fração do tempo para a interação linguagem individual que os pais têm. Por esta razão, estratégias de ensino na sala de aula devem ser muito mais explícitas e eficientes do que o que acontece no ambiente doméstico⁹(CALLAGHAN; KNAPP; NOBLE, 1993, p.11; tradução nossa).

⁸ Reading to Learn / Ler para Aprender (www.readingtolearn.com.au) desenvolvido por David Rose (2011).

⁹ “The curriculum cycle attempts to engage students in an awareness of the social purposes, text structure and language features in a range of identified text types or genres. Paralleling the insights into early language development, the cycle involves phases of modelling, joint negotiation and independent construction. The rationale for this pedagogy is based upon studies of parent-child language interactions, which show that rather than language acquisition being a ‘natural’ process of osmosis, it is really highly

A proposta didática do CCMG orientada pela teoria da LSF tende a favorecer o desenvolvimento de uma nova dinâmica na sala de aula, pois apresenta uma forma diferenciada de ver os conteúdos, planejar as aulas, orientar as atividades. Entendemos que muitos são os ganhos com tal proposta. Chegamos a perceber na aplicação da UD em anexo que os alunos colaboradores compreendiam de forma eficiente o estudo realizado por meio de terminologias mais simples, ou seja procurando não fazer uso de termos técnicos, a grande maioria da turma colaboradora conseguiu interpretar os textos a partir da mediação da atividade de leitura articulada à análise linguística.

A seguir apresentamos a Figura 6 onde podemos observar os três estágios que compõem o CCMG:

interventionist. When we think about the proportion of teachers who are also parents, it is difficult to understand how it could ever have been thought to be otherwise. Parents, of course, have an enormous advantage over teachers in terms of teaching language — that is the factor of time. Teachers have only a small fraction of the time for individual language interaction that parents have. For this reason, teaching strategies in the classroom must be far more explicit and efficient than what happens in the home environment”.

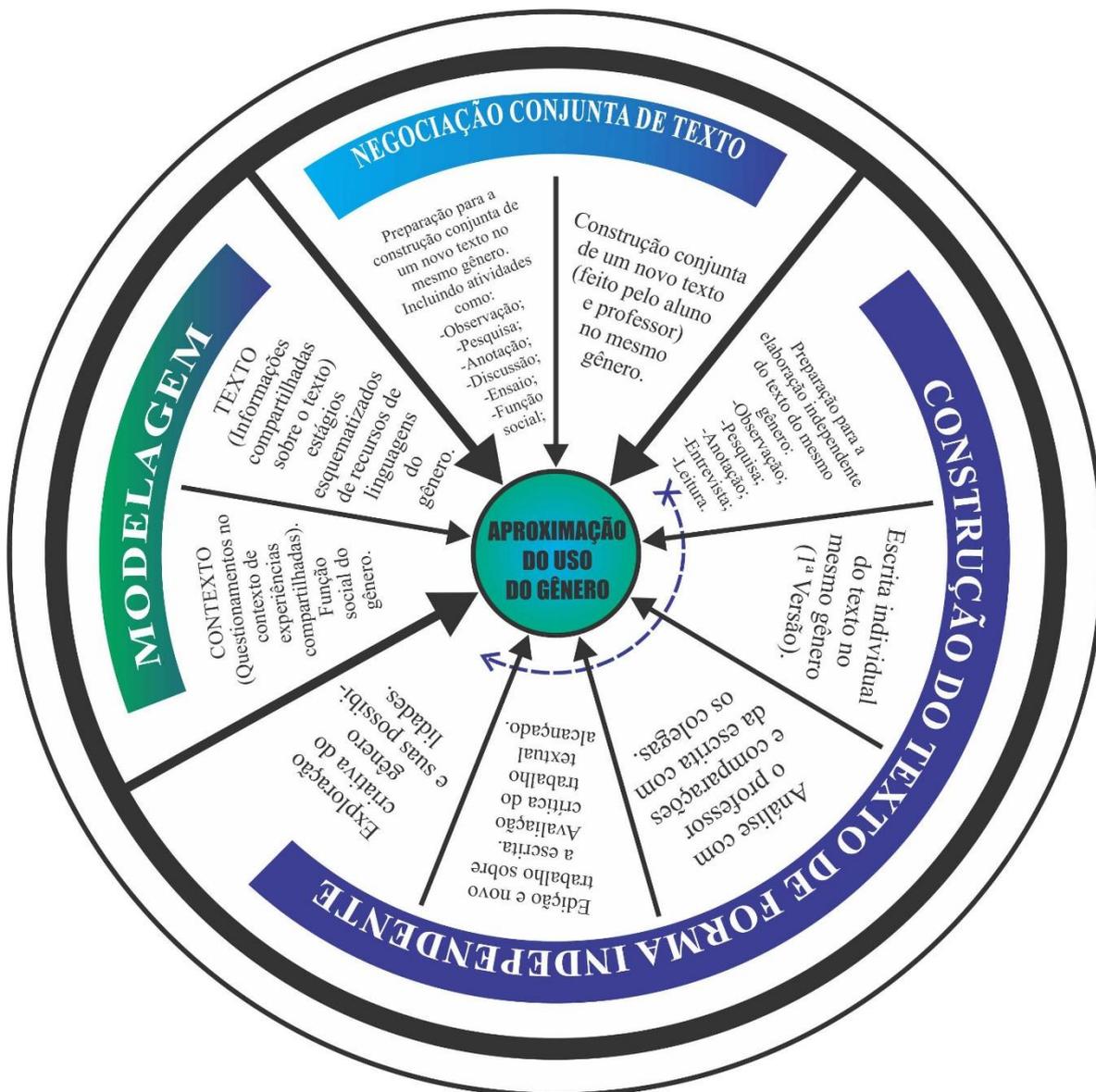


Figura 6: Circuito curricular mediado por gênero - CCMG

A Figura 6 está organizada em três principais estágios orientadores do planejamento escolar. O primeiro momento é o da *modelagem*. Durante esse estágio, estudantes e professor identificam o contexto cultural e situacional em que os textos pertencentes a um dado gênero funcionam. Identificam a que propósitos sociais servem os textos. Nesse estágio, são focalizados o contexto e o texto, conforme ilustrado na referida figura, o sucesso dos estágios seguintes só será garantido se houver uma boa *modelagem*. O segundo momento é o da *negociação conjunta de texto*, nesse estágio, organizam-se as informações sobre o gênero que será produzido pela turma, através de atividades de: observação, pesquisa, anotação, discussão, ensaio e a função social do gênero estudado. Neste estágio o professor ajudará os alunos na produção coletiva do

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

No próximo capítulo, exemplificamos cada estágio do CCMG com atividades reproduzidas da UD elaboradas pelas professoras-pesquisadora. Dessa maneira, primeiro mostramos a Figura do CCMG correspondente à atividade descrita, e, logo após, o exemplo retirado da unidade.

CAPÍTULO 3

AULAS EM TRANSFORMAÇÃO: PROPOSTAS DAS PROFESSORAS

Para um efetivo trabalho com práticas de linguagem na sala de aula, entendemos que devemos possibilitar a inserção de nossos alunos nas atividades de linguagem que envolvam as mais diversas práticas sociais, para tanto os aprendizes necessitam de mediação intencionalmente planejada para um bom desempenho das atividades propostas. Conforme Callaghan, Knapp e Noble (2014 [1993]), o circuito curricular é “uma tentativa de envolver os aprendizes em uma conscientização dos propósitos sociais, da estrutura textual e dos traços linguísticos em uma variedade de gêneros”. Dessa maneira, apresentamos a seguir a Figura do CCMG e Exemplos da UD a fim de que possamos perceber as transformações provocadas no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, e como as práticas de linguagem foram ressignificadas através da utilização desses instrumentos didáticos.

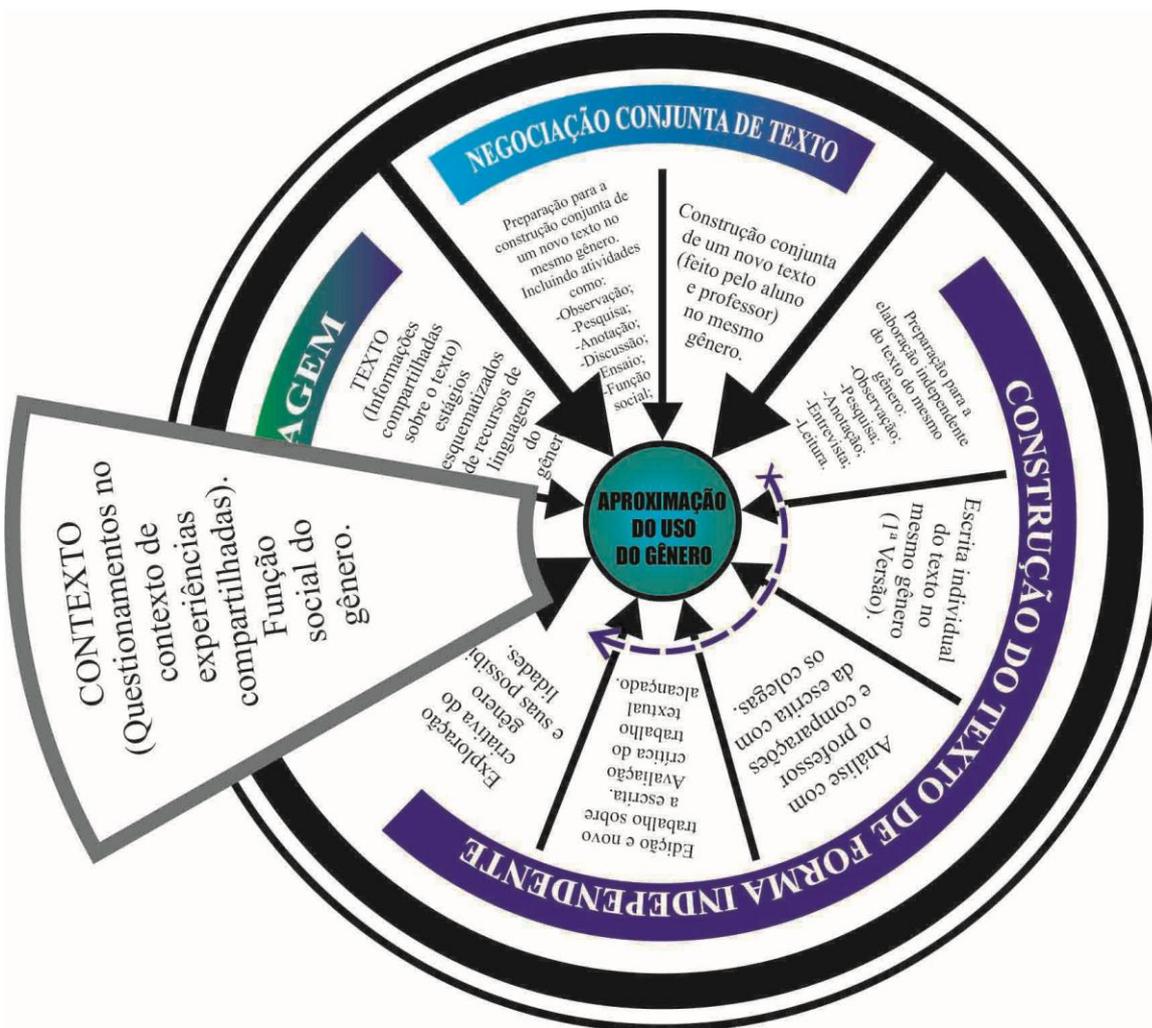


Figura 7: CCMG –Modelagem - Contexto

EXEMPLO 1: Modelagem (Contexto)

EXEMPLO DE MODELAGEM (CONTEXTO)
Gênero Autobiografia
<ul style="list-style-type: none"> Para introduzir o gênero autobiografia o professor deverá levar vídeos de entrevistas com pessoas que já escreveram uma autobiografia ou vídeo de autobiografia propriamente dita. Os alunos assistirão aos vídeos e farão anotações em seu caderno referente às falas mais importantes dos entrevistados, percebendo assim algumas marcas do gênero apresentado.
Vídeo YouTube: Autobiografia de Priscila Kysen. (12:43). Produzido por Paloma França.
<ul style="list-style-type: none"> Em seguida o professor deverá conversar com a turma sobre o vídeo em questão abordando as peculiaridades do gênero tematizado.



Figura 8: Cenas do vídeo: Autobiografia

No vídeo apresentado caracteriza-se a autobiografia como gênero desencadeador de práticas sociais envolvendo rememoração, resultando no compartilhamento das experiências humanas, isso possibilita aos alunos conhecerem algumas das características inerentes ao gênero em estudo. Para ilustrar o que dizemos, reproduzimos adiante perguntas que estão na UD construída pelas professoras-pesquisadora:

EXEMPLO 2: Modelagem (Contexto)

b) A pessoa do vídeo está falando da sua vida. Que dado importante destaca ao falar de si mesma? Que informações importantes ela relata sobre a própria vida?
Resposta sugerida: Primeiramente a autobiografia relata fatos da infância e da adolescência de Priscila Kystn, depois a moça fala de seu amor maior, sua profissão Design, diz ser o design a coisa de maior importância em sua vida.
(...)
d) A moça do vídeo conta fatos que aconteceram há muito tempo ou são fatos recentes? Justifique usando informações do texto.
Resposta sugerida: Nos relatos do vídeo, temos fatos que ocorreram há mais tempo, como por exemplo, a infância da menina: “ <i>Há 14 anos, na minha festa de seis anos...</i> ”; e fatos que ocorrem há menos tempo, como por exemplo, os relatos sobre sua profissão, já na vida adulta: “ <i>...agora era de verdade, com o tempo vieram as responsabilidades, as escolhas... e aí eu quis voltar a ser criança, mas o tempo me mostrou que já não era mais possível.</i> ”

EXEMPLO 3: Modelagem (Contexto)

EXEMPLO DE MODELAGEM (CONTEXTO)	
•	A seguir o professor inicia uma conversa sobre a próxima atividade proposta que será uma autobiografia do escritor Patativa do Assaré:
a)	Vocês já tinham ouvido falar em Patativa do Assaré?
b)	Alguém aqui pode me dizer como se chama esse tipo de texto que as pessoas falam de si própria, que contam suas histórias de vida?
c)	Usualmente, quem escreve textos desse tipo?
d)	Onde encontramos textos desse tipo em nossa sociedade?
e)	Quem lê ou se interessa por textos como esse?

Os Exemplos 1, 2 e 3 foram extraídos da UD correspondem no CCMG ao estágio de *Modelagem – Contexto*, onde há a presença das experiências compartilhadas e se observa a função social do gênero, conforme demonstra a Figura 7. Os três exemplos acima citados se referem ao gênero Autobiografia, que denominamos de gênero âncora, conforme dissemos no capítulo metodológico. Notamos que a prática de leitura e escuta é responsável pela realização desse primeiro estágio do circuito curricular.

É preciso reforçar que a leitura dos gêneros textuais nem sempre pressupõe a produção escrita visando atividades de autoria dos aprendizes. As aulas de leitura observadas nos Exemplos 1, 2 e 3, nesse primeiro estágio, objetivam a formação do leitor crítico e, em outros momentos, o professor pode contemplar também a produção textual e análise linguística.

As perguntas aparecem como estratégia de mediação do professor e foram necessárias para modelar o trabalho com gênero. Os exemplos escolhidos acima demonstram que, para melhor compreensão leitora do aluno, o professor lança mão de questionamentos sobre os vídeos vistos e sobre o texto lido, como: “b) *A pessoa do vídeo está falando da sua vida. Que dado importante destaca ao falar de si mesma? Que informações importantes ela relata sobre a própria vida?*” “d) *Onde encontramos textos desse tipo em nossa sociedade?*”. Esse tipo de estratégia pedagógica torna os alunos mais competentes do ponto de vista da compreensão, bem como do ponto de vista da produção escrita.

Para concluir o primeiro estágio do circuito, temos o Exemplo 4 extraído da UD correspondente no CCMG ao estágio de *Modelagem – Texto*, onde a materialidade textual foi focalizada. Percebemos, então, mais especificamente a organização da estrutura esquemática do texto, conforme a especificidade do gênero trabalhado, como vemos na Figura 9.

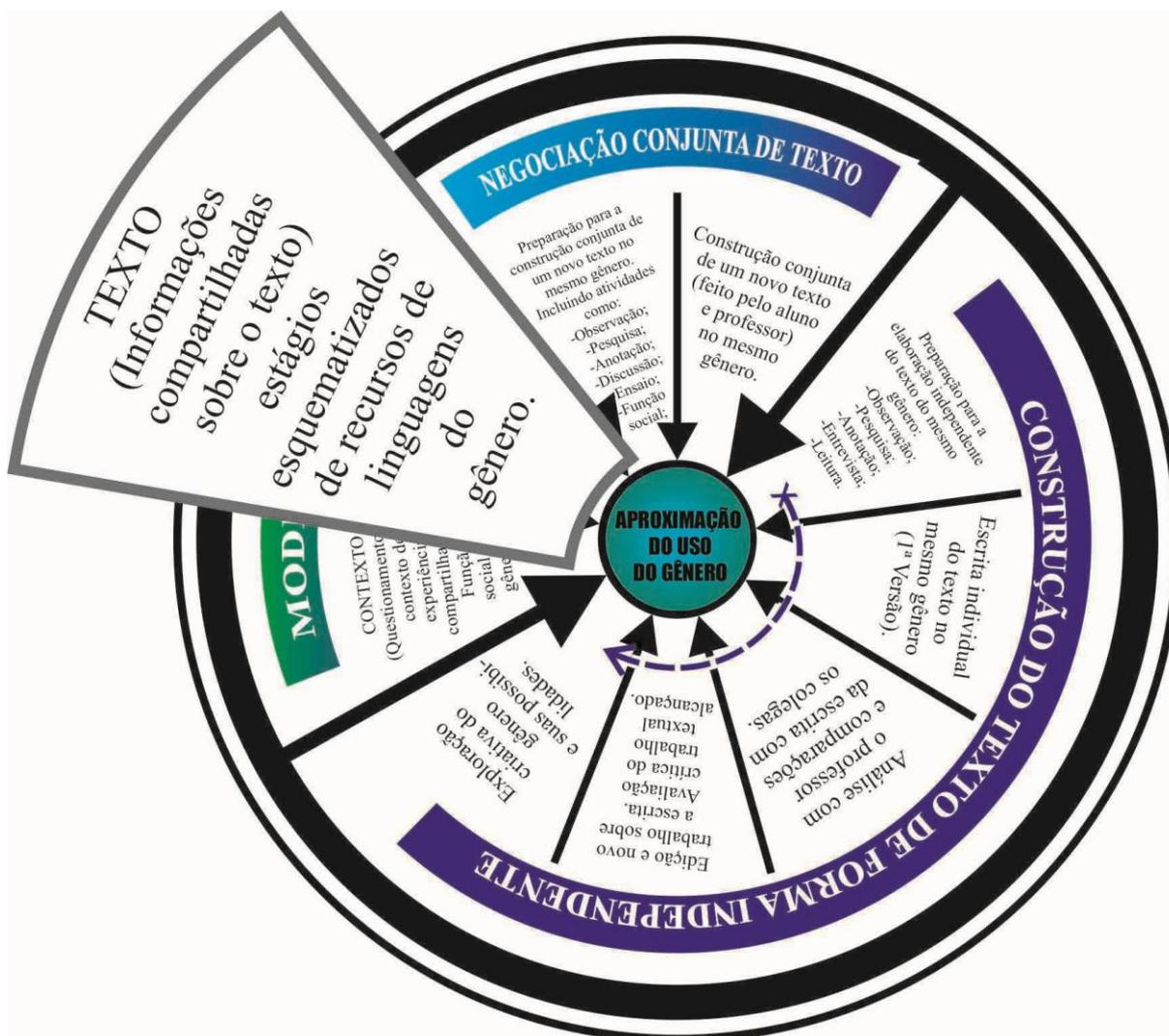


Figura 9: CCMG – Modelagem - Texto

EXEMPLO 4: Modelagem (Texto)

MODELAGEM (TEXTO)	
3º momento: Leitura das páginas do diário “Querido diário Otário” de Jim Benton.	
<ul style="list-style-type: none"> • O professor entregará cópias do texto para os alunos fazerem uma primeira leitura; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura individual dos alunos, o professor propõe uma leitura compartilhada com a turma; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Em seguida, ele propõe uma atividade de interpretação escrita do texto, ressaltando os estágios funcionais do gênero Diário: 	
c) Quais são as marcas de tempo que são apresentadas no texto da segunda 2 e terça 3? Cite algumas dessas palavras ou expressões que indicam tempo no texto.	
Resposta sugerida: Segunda 2: hoje à tarde, estava, de repente, hoje, já tinha fingido, quis	

voltar, um bom tempo. Terça 3: acho que hoje, estive, estava, durando para sempre, há tanto tempo, uma vez, quando, tinha feito, um segundo antes, um segundo depois, voltando, quando me virei, para sempre, agora.

d) Que palavras ou expressões apresentadas nos dois dias contados pela garota apresentam ideia de ação, movimento, fato físico ou concreto no texto?

Resposta sugerida: primeiro dia: brincando, fazendo, joga, sai correndo, pegar, jogou, faço, espumando. Segundo dia: ganhar, comendo, caiu, respirar, dá, chamou, tentou ajeitar, voltando, peguei, enfiei, tilintou, acariciando, virei, fixando, assinando.

e) Retire das páginas do diário de Jamie Kelly algumas palavras que mostrem as ideias da garota em relação aos fatos narrados, aquilo que se passa em sua mente, no seu íntimo.

Resposta sugerida: primeiro dia: a gente finge, se toca, acho, me toquei. Segundo dia: acho, a pior coisa que pode acontecer, eu nem sei, ninguém sabe, com certeza anularia.

No estágio *Modelagem – Texto*, os alunos vão se apropriando de conhecimentos léxico-gramaticais, à medida que o professor vai colocando questões como “*d) Que palavras ou expressões apresentadas nos dois dias contados pela garota apresentam ideia de ação, movimento, fato físico ou concreto no texto?*” e chamando atenção para as estruturas encontradas nos gêneros estudados, sem a obrigatoriedade do uso da metalinguagem, o que demonstra que a abordagem em questão ressignificou às práticas de análise linguística.

No segundo estágio, estudantes e professor se envolvem numa *negociação conjunta*, seguida da construção de um texto dentro do gênero trabalhado, primeiramente observando, pesquisando, tomando notas, desenvolvendo conhecimentos sobre o conteúdo e, por fim, trabalhando conjuntamente para produzir uma versão do gênero. Conforme demonstra a Figura 10 a seguir:

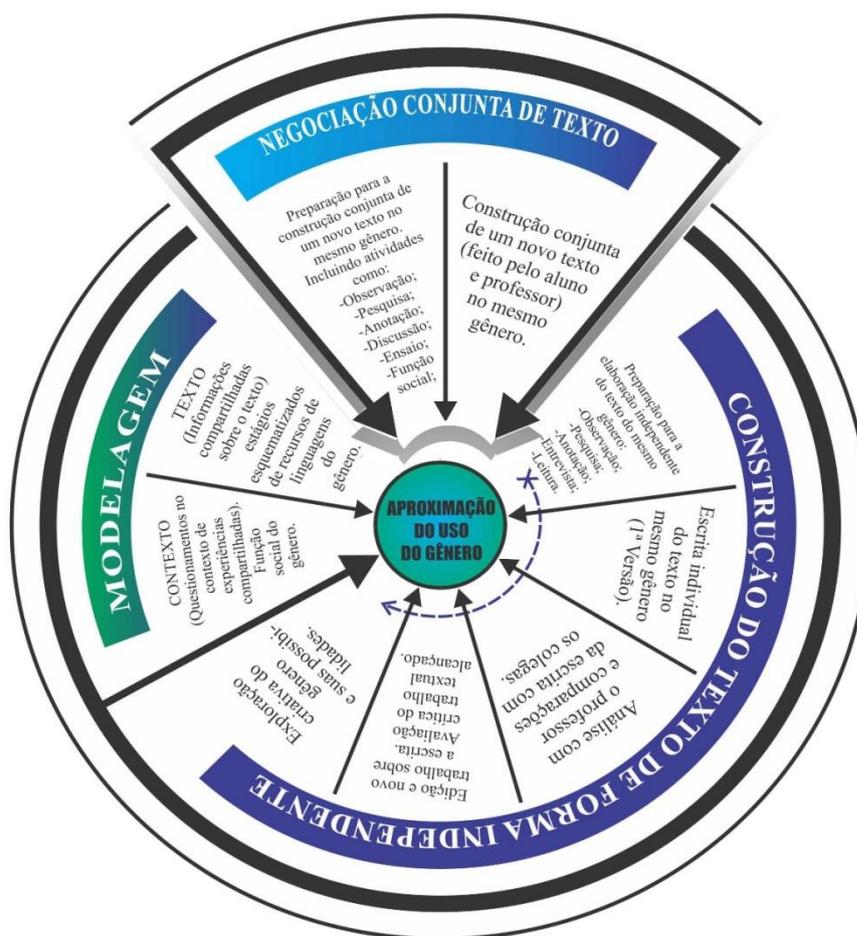


Figura 10: CCMG – Negociação conjunta de texto

EXEMPLO 5: Construção Conjunta de Texto

EXEMPLO DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE TEXTO	
Ouvindo histórias, fazendo entrevista:	
<ul style="list-style-type: none"> O professor convidará um escritor conhecido na região para contar sua história de vida para os alunos; 	
<ul style="list-style-type: none"> O professor orientará os alunos para que façam as anotações das informações importantes sobre o convidado, lembrando sempre que essas serão importantes para a produção textual coletiva; 	
<ul style="list-style-type: none"> Ao final da narrativa do convidado, o professor deverá organizar um momento de conversa informal, para que os alunos possam fazer perguntas ao convidado. 	
Produção de texto coletiva envolvendo professor e alunos.	
<ul style="list-style-type: none"> O professor organizará a turma em forma de semicírculo e encaminhará a proposta de uma autobiografia do convidado construída com as informações anotadas pelos alunos; 	
<ul style="list-style-type: none"> O professor irá construindo o texto no quadro conjuntamente com os alunos e, ao final, os alunos escreverão em seu caderno a versão final da produção de texto, a qual será 	

enviada para o convidado que narrou a sua história para a classe.

No segundo estágio temos o Exemplo 5, o qual corresponde no CCMG ao estágio de *Negociação Conjunta de Texto*. Conforme ilustra Figura 10, nesse estágio, temos a preparação para a produção textual coletiva, onde professor e aluno discutem sobre o assunto, tomam nota e preparam o exercício da escrita coletiva.

Por fim, temos o terceiro estágio, onde os estudantes *constroem de forma independente* uma versão do gênero. Para acompanhar cada etapa do estágio três, podemos observar a Figura 11 e acompanhar a descrição a seguir.

Na primeira etapa desse estágio, os alunos, individualmente, são instigados a pesquisar sobre o gênero em questão, considerando as funções sociais desempenhadas por ele, observando a organização da estrutura textual, bem como, as escolhas léxico-gramaticais características do gênero estudado. Os alunos tomam notas e fazem esquemas que possam contribuir com a escrita individual de um novo texto do mesmo gênero, que ocorrerá na segunda etapa, na etapa denominada *Escrita individual do texto no mesmo gênero (1ª Versão)*. Nesse momento, o aluno lançará mão das práticas de leitura e análise linguística para realizar essa produção inicial. Na terceira etapa, os textos produzidos são analisados com o auxílio do professor, a fim de que haja um encaminhamento para reescrita. Na quarta etapa, o aluno reescreve e realiza uma avaliação crítica do texto produzido, para que, finalmente, na quinta etapa, ele possa reescrever seu texto com maior autonomia, considerando as escolhas textual-discursivas motivadas pelas possibilidades e criatividade do gênero produzido. Fica claro que estas etapas não são rápidas, nem unilaterais, como talvez possa parecer se olharmos rapidamente o CCMG. Temos que levar em conta os papéis exercidos pelos gêneros satélites, para, no fim, chegarmos à publicação do livro com autobiografias dos alunos do 6º. Ano.

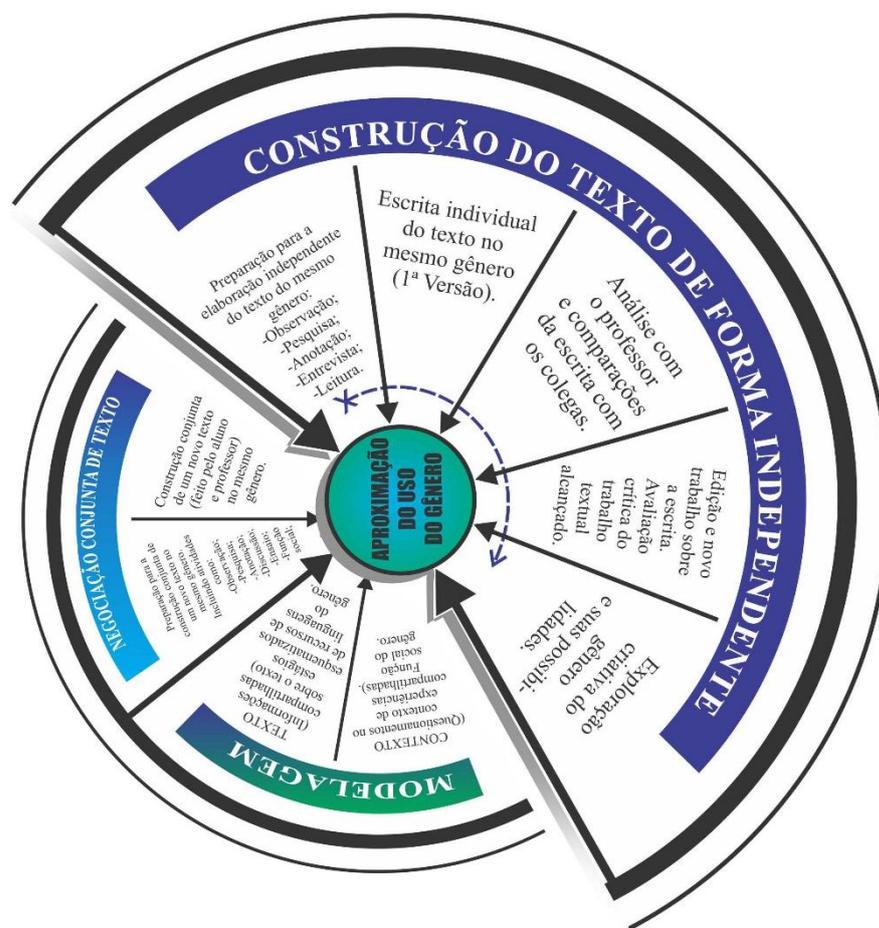


Figura 11: CCMG – Construção do texto de forma independente

EXEMPLO 6: Construção Independente

EXEMPLO DE CONSTRUÇÃO DO TEXTO DE FORMA INDEPENDENTE	
Produção individual	
<ul style="list-style-type: none"> O professor deverá orientar os alunos a fazerem a sua própria autobiografia e, para ajudá-los, escreverá no quadro algumas orientações, as quais os alunos deverão ter atenção no momento da produção: 	
a)	Escreva o seu nome e apelidos carinhosos, onde nasceu (cidade e estado), dia, mês e ano;
b)	Acontecimentos e fatos anteriores ao seu nascimento: relação dos pais, cidades que viveram, dificuldades que passaram, momentos importantes e outros;
c)	Qual a razão para seus pais terem escolhido o seu nome?
d)	Que lembranças tem dos seus primeiros anos na escola?
e)	Que professores marcaram a sua vida na escola?
f)	Fale de sua vida hoje: sonhos, desejos, coisas que gosta de fazer...
Avaliação da produção (individual e coletiva)	
<ul style="list-style-type: none"> Após a produção do texto, o professor deverá recolher as produções e analisá-las fazendo as observações necessárias por escrito no próprio texto do aluno. Ao término das correções, o professor devolverá as produções dos alunos e pedirá para eles reescreverem prestando atenção nas observações feitas pelo professor. Após a reescrita dos textos individuais, os alunos, junto com o professor, irão para o laboratório de informática digitar seus textos e fazer a última revisão para publicação no blog da escola. Ao final das produções revisadas, as professoras-pesquisadora organizarão o produto 	

final, que será a publicação de um livro com as autobiografias produzidas pelos alunos, resultando numa sessão de autógrafos no pátio da escola.

O Exemplo 6 corresponde ao estágio de *Construção do Texto de Forma Independente*. Esse estágio é composto por cinco etapas, conforme foi descrito acima. Escolhemos o exemplo em questão para ilustrar o momento da produção individual. Nota-se pela descrição da atividade que os alunos deverão fazer sua autobiografia. Para tanto, as professoras-pesquisadora selecionaram algumas orientações sobre o gênero escolhido. Depois da produção escrita individual, as professoras analisaram as produções desenvolvidas em sala e fizeram observações no texto de cada aluno, a fim de que pudessem contribuir para a melhoria da próxima versão. A segunda versão do texto aconteceu na aula seguinte, onde as professoras-pesquisadora atenderam cada aluno individualmente, mostrando onde ele deveria melhorar, essas informações constavam no texto do aprendiz, porém os alunos necessitaram de ajuda para compreenderem o que deveria ser modificado ou melhorado em seus respectivos textos. Percebemos que a atividade de reescrita instaura uma interação entre alunos e professoras, pois os interlocutores se mostram bem atentos. Após a reescrita, os alunos foram para o laboratório de informática digitar seus textos. Os mesmos ficaram em duplas, pois não havia computador para todos. O aluno que dominava melhor a tecnologia em questão ajudava o outro que dominava menos, e o computador desempenhou uma função de mediação, juntamente com as professoras-pesquisadora.

O circuito curricular não é um procedimento de sequência fixa. Ele permite que a professora tenha autonomia e possa desenvolver as atividades adequando-as para melhor atender às necessidades da turma trabalhada. É possível voltar a qualquer estágio ou etapa do ciclo, em qualquer momento, se necessário. É possível também passar o tempo que for necessário em determinado estágio ou etapa. Podem-se, por exemplo, produzir vários textos em conjunto (estágio 2), para somente assim prosseguir para a construção independente (estágio 3).

Segundo Eggins (2004, apud Silva e Espindola, 2013, p. 275) “tudo que temos para avançar na análise de gênero é a linguagem – as palavras e estruturas utilizadas pelos usuários. E é, por meio da linguagem, que os gêneros se realizam”. Dessa maneira, os pesquisadores da LSF acreditam e defendem o gênero como sendo essencial para o letramento, discutem modos como os gêneros podem ser usados para ajudar os estudantes a utilizar com mais eficiência a linguagem.

Nas duas subseções seguintes, discutimos e exemplificamos, respectivamente, as práticas escolares de leitura e, na sequência, de análise linguística.

3.1 PRÁTICAS DE LEITURA

Uma abordagem a ser considerada sobre leitura articulada à noção de letramento linguístico é a reflexão feita por Paulo Freire no livro “A importância do ato de ler”. O autor define leitura como um processo que vai além da significação das letras. Freire (1991, p.30) concebe a leitura numa concepção mais ampla: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

O ato de ler não se finda na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita: “é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades mobilizadas pelo leitor, tanto no ato de leitura, como no que antecede a leitura e no que decorre dela” (BRASIL, 1998). Nesse sentido, é necessário que a professora trabalhe com estratégias de decodificação e de fluência, antes, durante e após a leitura, desse modo os alunos poderão criar hipóteses, fazer previsões e, com isso, colaborar para a construção de sentidos do texto.

Nessa perspectiva, sobre a prática da leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade. A noção, portanto, de prática social constitui um dos argumentos em defesa do uso dos gêneros em sala de aula.

Na Figura 12, reproduzimos o CCMG com a devida identificação de *Modelagem – Contexto*, onde a leitura é com frequência difundida; e *Modelagem – Texto*, onde temos a predominância da análise linguística.

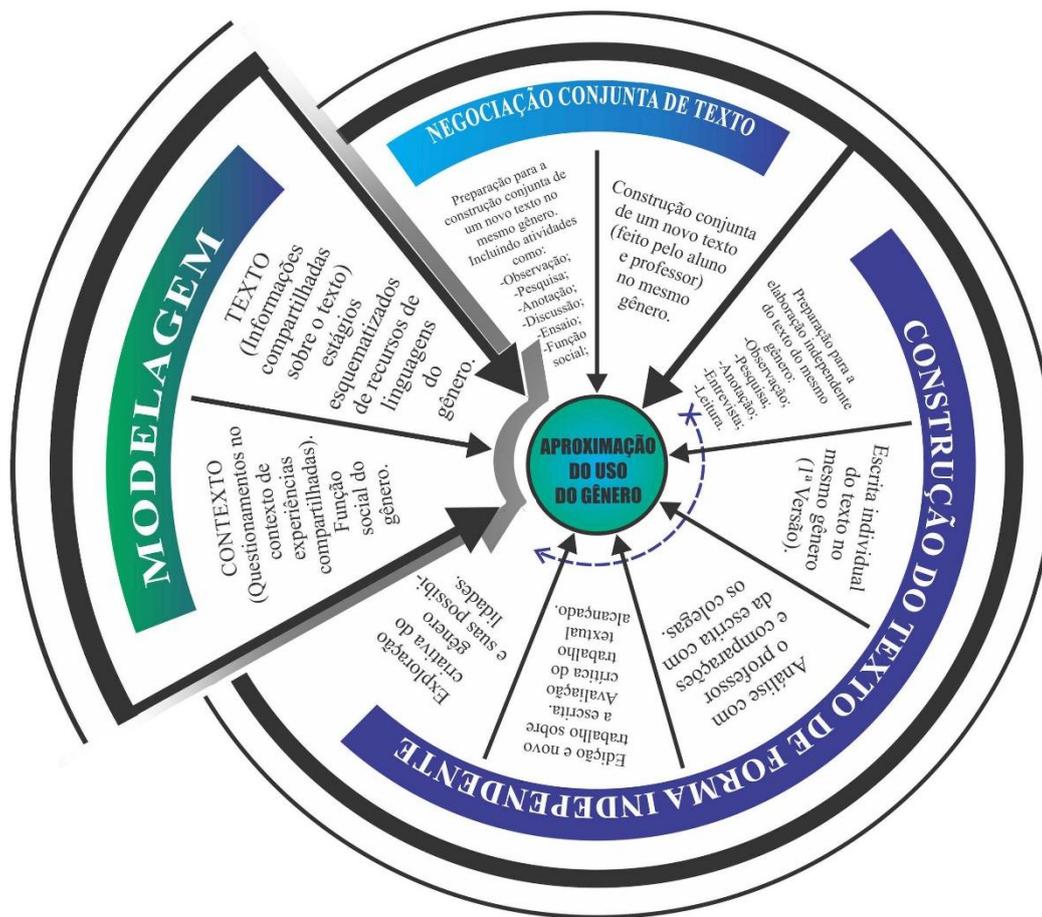


Figura 12: CCMG Modelagem – Contexto e Texto

Podemos observar na Figura 12 que, na perspectiva do CCMG, temos novamente os estágios do circuito curricular, de forma que podemos trabalhar a leitura em todos eles, mas com maior afinco se trabalha no estágio da *MODELAGEM (Contexto)*, onde aparecem os questionamentos a respeito do contexto de experiências compartilhadas, e, conseqüentemente, a função social do gênero. O estágio da Modelagem, destacado acima, é de suma importância para as etapas seguintes, pois o sucesso dos estágios de *Negociação Conjunta de texto* e *Construção do Texto de Forma Independente* só será garantido se houver uma boa *Modelagem*. Em outras palavras, podemos dizer que a Modelagem ganha destaque por ser ela que potencializa verdadeiramente a compreensão leitora, garantindo domínio linguístico e sendo, portanto, base instrumental para os estágios seguintes do CCMG.

Considerando a abordagem funcional da linguagem, podemos concluir com relação aos estágios presentes no CCMG que, na *Modelagem (Contexto)*, há o predomínio da leitura; na *Modelagem (Texto)*, há primazia da análise linguística; na *Negociação conjunta de texto*, há predominância de atividades de leitura e análise linguística no primeiro momento, e, no segundo momento, produção textual; na

Construção do texto de forma independente, a leitura aparece de modo mais sutil em alguns momentos e há predominância da produção de texto e análise linguística.

Para melhor exemplificar, as questões de leitura no CCMG, utilizamos excertos retirados da UD elaborados pelas professoras pesquisadoras.

EXEMPLO 7: Leitura

MODELAGEM (CONTEXTO)
1º momento: Compartilhando experiências de vida (professor e alunos).
<ul style="list-style-type: none"> • O professor iniciará a aula contando um fato que lhe aconteceu no final de semana: um passeio que fez, algum acontecimento marcante;
<ul style="list-style-type: none"> • O professor irá perguntar à turma se alguém quer contar uma história interessante que aconteceu no final de semana;
<ul style="list-style-type: none"> • O professor escolhe entre 3 a 5 alunos para contar sua história para os colegas.
2º momento: Leitura de algumas páginas do “Diário de um Banana”.
<ul style="list-style-type: none"> • O professor apresentará o texto no Datashow;
<ul style="list-style-type: none"> • O professor fará a leitura do texto para os alunos fazendo as devidas entonações e chamando atenção para as imagens dos textos;
<ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura o professor fará alguns questionamentos orais sobre o texto e sobre as experiências e conhecimentos dos alunos acerca do gênero:
a) Gostaram do texto? Vocês já conheciam este texto ou já leram algum texto parecido com esse?
b) Alguém aqui já escreveu algum diário?
c) Vocês já leram o diário de alguém?
d) Escrever um diário está “fora de moda”? Por quê?

Observando o Exemplo 7 de atividade proposta acima, temos, no primeiro momento, o compartilhamento de experiências vividas, onde professoras e, depois, alunos contam algum acontecimento marcante em sua vida. A representação da experiência interna, como lembranças e reflexões, é realizada por processos mentais. Cumpre dizer que nesse momento o sujeito irá elaborar representações construídas acerca de sua experiência, assim cada sujeito se mostrará e trará “imagens que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82), a articulação dessas imagens atua como instrumento na constituição do gênero diário. Nesse primeiro momento da atividade, a experiência de contar casos foi um elemento facilitador para se desenvolver a prática de falar de si, bem como para desenvolver a prática de falar para o outro. Os interlocutores puderam perguntar sobre os pontos que ficaram obscuros.

No segundo momento do Exemplo 7, temos a leitura de algumas páginas do “Diário de um Banana” e, em seguida, o professor faz questionamentos orais com relação a experiências e conhecimentos sobre o gênero. A seguir apresentamos as páginas do livro Diário de um Banana trabalhadas no exemplo acima mencionado:

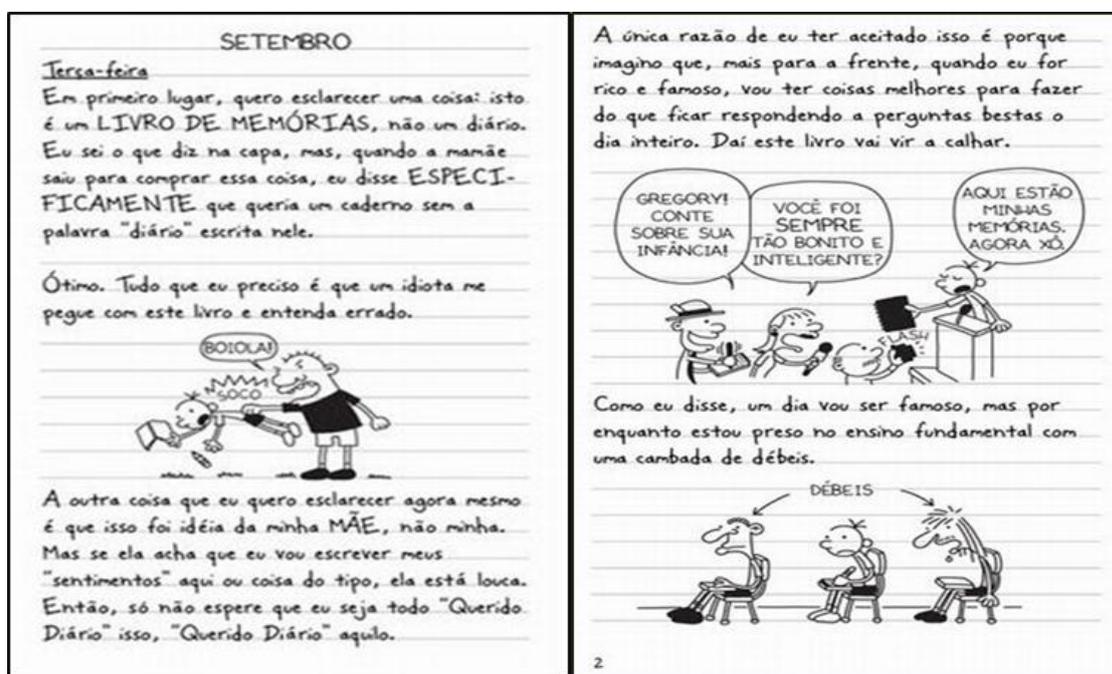


Figura 13: Diário de um Banana

A escolha desse texto se deu devido a enxergarmos a possibilidade dos alunos do 6º. Ano A alcançarem uma agradável leitura e interpretação, visto que o menino Greg sofre os mesmos conflitos que alguns alunos do Ensino Fundamental. A atividade é caracterizada basicamente pela discussão oral em sala. Os alunos são levados a pontuarem informações do texto articuladas com o seu conhecimento de mundo, assimilando práticas de letramento.

Agora analisando essa atividade com base na teoria da LSF, podemos pegar o contexto de situação, que corresponde ao contexto imediato, instaurado no momento da interação e relacioná-lo ao texto *Diário de um Banana*. O *campo* refere-se ao que acontece: O garoto Greg Heffley relata suas memórias. As *relações* referem-se a quem participa : Greg e seus colegas do ensino fundamental, o sujeito produtor do texto recria momentos e os relata no Diário. O *modo* refere-se ao meio de veiculação do texto, o papel da linguagem. Na atividade em questão, foram usadas a escrita e a linguagem não-verbal (os desenhos), as marcas léxico-gramaticais aparecem na análise linguística.

Análises sistêmico-funcionais como essa, em que os significados construídos no texto são compreendidos com base em evidências léxico-gramaticais associadas a dados contextuais e sociais, possibilitam desenvolver práticas de leitura acerca de recursos verbais e não verbais da linguagem e seu funcionamento nos discursos que circulam na sociedade.

Os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental deixam claro que perspectiva deve ser adotada quanto à leitura dizendo que a mesma “é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc” (1998, p. 69).

Nesse contexto, os PCN (1998) sugerem que o trabalho com a leitura seja diário, dessa forma, passamos a listar as várias leituras que os parâmetros recomendam, lembrando que a escolha de determinada leitura vai ocorrer em função dos objetivos de ensino-aprendizagem: leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada, leitura de escolha pessoal.

No que diz respeito à leitura, as Diretrizes Curriculares do Município de Marabá (2006) apontam que é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. Para tanto, tais diretrizes apontam que se deve considerar o trabalho de leitura e escuta, visando à compreensão ativa e não a decodificação apenas. Com a leitura das páginas do Diário de um Banana os alunos puderam desenvolver capacidades de leitura necessárias para participação num mundo multissemiótico, no qual há necessidade de ler não apenas o texto verbal, mas textos que trazem múltiplas linguagens (verbal, visual). Tal capacidade de leitura mediada pela UD passa a ampliar a noção de letramento, isto é, o leitor proficiente não é mais aquele que compreende literalmente o que lê.

Nesse sentido, Koch (2008, p. 10) afirma que “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Embora a leitura seja mais dinâmica e pertença ao nível da oralidade, isso não a torna mais ou menos importante que a escrita. Ambas são expressão do pensamento materializando linguisticamente o que pensamos e sentimos.

Desta forma, o professor de língua materna estará propiciando “a inserção do aluno em situações diversas de leitura, fazendo com que o educando ultrapasse o domínio

da simples apreensão, e se direcione a prática e conhecimento de sua língua” (MARABÁ, 2006, p. 38). Assim, entendemos que as práticas de linguagem são uma totalidade e devem ser apresentadas de forma articulada, sem desconsiderar as especificidades de cada uma delas, afinal, a linguagem é uma prática que está inserida em contextos sociais.

Nesse sentido, podemos concluir esta seção dizendo que devem ser ativados, durante a leitura, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, a fim de que se possa chegar a uma compreensão. Todos os conhecimentos são necessários para o letramento do sujeito e para o entendimento do gênero.

Enfatizamos que a responsabilidade pelo desenvolvimento da leitura é de toda equipe pedagógica, em todos os níveis de ensino, e não apenas de um grupo de professores, ou só do professor de Língua Portuguesa. Há, no entanto, a necessidade de formação continuada para que os professores tenham condições de garantir aos alunos a consolidação das habilidades de leitura, construindo assim a competência leitora.

3.2 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

A prática de análise linguística é essencial no ensino de língua portuguesa, pois habilita o aluno a compreender os usos dos mecanismos linguísticos, bem como aplicá-los nos diversos gêneros textuais. A esse respeito, vejamos o que diz a passagem das orientações curriculares nacionais reproduzida adiante:

Entretanto, prática de análise linguística não é uma nova denominação para o ensino de gramática.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. [...] Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. (BRASIL, 1998, p.78)

Essa abordagem (re)significada do ensino de gramática dá espaço ao enfoque de elementos linguísticos, motivados por dificuldades que o aluno demanda em suas atividades didáticas de leitura e produção textual. Tais elementos linguísticos são encontrados no gênero textual em que o texto é realizado e devem ser considerados nas aulas de análise linguística.

Segundo afirma Silva (2010, p.28), “os PCN adotam a nomenclatura análise linguística para fazer referência às práticas de reflexão sobre a língua em uso. Evitam utilizar a nomenclatura análise linguística como sinônimo de ensino de gramática”. O redirecionamento da gramática tradicional se dá por meio de atividades de análise linguística, as quais aplicam maior destaque aos efeitos de sentido dos usos dos elementos da língua no texto, que, conseqüentemente, são moldados pelos gêneros textuais específicos, como os que trabalhamos na UD: diário, entrevista, autobiografia, anotações escolares e outros.

A seguir apresentamos um excerto da UD, onde trabalhamos com o gênero âncora Autobiografia, evidenciando como o gênero focalizado se realiza na materialidade textual.

EXEMPLO 8: Análise Linguística

MODELAGEM (TEXTO)
G) O autor ao dizer algo sobre ele no texto lido “faz escolhas” de palavras para construir a sua mensagem. Considerando a linguagem escolhida pelo autor identifique palavras que indiquem ações que nos remetam à memória ou recordação vividas por ele ao longo de sua história de vida.
Resposta sugerida: Palavras que indicam ação: nasci, completei, frequentei, passei, saí, comecei, comprei, entre outras. Todas as palavras encontradas se referem ao Patativa do Assaré, o autor do texto.

As orações que se desdobram no texto autobiográfico do Patativa do Assaré se utilizam, em grande parte, dos processos materiais da LSF, como podemos observar na sugestão de resposta acima: “*nasci, completei, frequentei, passei...*” Em outras palavras, o participante do processo, que no caso do Exemplo 8 é o poeta Patativa do Assaré, nos termos de FUZER e CABRAL (2014, p.46) “provoca o desenrolar do processo, através do tempo, conduzindo a um resultado diferente da fase inicial”. Tais orações são definidas como “orações de fazer e acontecer”, porque estabelecem uma quantidade de mudança no enredo.

Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) mostram que através das atividades de análise linguística, o professor poderá mediar os conhecimentos sistemáticos da língua, através de uma proposta que associe “reflexão” e “uso”, e levar o aluno a utilizar tais conhecimentos de forma eficiente e consciente, efetivando seu desempenho linguístico.

No Quadro a seguir, que adaptamos de Mendonça (2006, p. 211), relacionamos a AL com outros eixos de estudo da língua:

Quadro 5: Articulação da AL com outros eixos de ensino

Ordem das atividades		Objetivo	
Uso		Reflexão	
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita/Refacção do texto oral.
“O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (PCN, p.81).			

No Quadro acima observamos que a ordem das atividades “uso” e “reflexão” evidencia a articulação da AL com os outros eixos de ensino, abrindo espaço para a compreensão e leitura crítica, e desenvolvendo a consciência dos usos adequados da língua em diferentes situações comunicativas, o que auxilia a produção de texto.

Na elaboração da UD, utilizamos algumas questões de análise linguística, tentando evitar a metalinguagem e procurando tornar as questões acessíveis à compreensão dos discentes do 6º. Ano, tomando como referência a noção de atividade epilinguística¹⁰. Vale ressaltar que as diretrizes curriculares vigentes orientam que o ensino de gramática seja reconfigurado pelas atividades epilinguísticas, as quais podem contribuir para o desenvolvimento do aluno (cf. BRASIL, 1998; SILVA, 2006). É importante lembrar que, no trabalho com atividades epilinguísticas, o docente deve possuir o domínio da metalinguagem, a fim de que possa sistematizar e orientar as atividades propostas.

Parafraseando Silva (2004, p.38), chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Já a atividade metalinguística, em língua materna, pode ser caracterizada como a atividade em que se procura falar sobre a própria língua, descrevê-la de forma intuitiva ou teórica, seja através da gramática tradicional, seja por categorias linguísticas, nessa pesquisa nos inspiramos na LSF.

Exemplificamos a seguir questões de análise linguística presentes em excertos retirados da UD elaborada.

¹⁰ Atividade epilinguística – “é aquela prática estimulada e consciente da linguagem, com variação dos recursos expressivos e formais como meio de obter novos efeitos de sentido: é um trabalhar sobre a linguagem.” (FRANCHI, 1987, p. 41).

EXEMPLO 9: Análise Linguística

MODELAGEM (TEXTO)
Leitura das páginas do diário “Querido diário Otário” de Jim Benton.
<ul style="list-style-type: none"> • O professor entregará cópias do texto para os alunos fazerem uma primeira leitura;
<ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura individual dos alunos, o professor propõe uma leitura compartilhada com a turma;
<ul style="list-style-type: none"> • Em seguida, ele propõe uma atividade de interpretação escrita do texto, ressaltando os estágios funcionais do gênero Diário:
[...]
D) Que palavras ou expressões apresentadas nos dois dias contados pela garota apresentam ideia de ação, movimento, fato físico ou concreto no texto?
Resposta sugerida: primeiro dia: brincando, fazendo, joga, sai correndo, pegar, jogou, faço, espumando. Segundo dia: ganhar, comendo, caiu, respirar, dá, chamou, tentou ajeitar, voltando, peguei, enfiei, tilintou, acariciando, virei, fixando, assinando.
E) Retire das páginas do diário de Jamie Kelly algumas palavras que mostre as ideias da garota em relação aos fatos narrados, aquilo que se passa em sua mente, no seu íntimo.
Resposta sugerida: primeiro dia: a gente finge, se toca, acho, me toquei. Segundo dia: acho, a pior coisa que pode acontecer, eu nem sei, ninguém sabe, com certeza anularia.

No Exemplo 9, mostramos como as metafunções¹¹ da linguagem Ideacional e a Interpessoal orientaram a elaboração da atividade. A metafunção ideacional constrói os significados de nossa experiência, tanto no mundo social, quanto no mundo interior, podemos perceber essa metafunção ao observarmos que os verbos e termos a eles associados combinam-se para formar a rotina da menina que escreve o Diário, “primeiro dia: *brincando, fazendo, joga, sai correndo, pegar, jogou...*”. Já a metafunção Interpessoal, além de representar experiências, representa a interação com as outras pessoas no meio social e os papéis assumidos pelos participantes mediante o sistema de modo. Dessa maneira, o falante/escritor não está somente realizando algo para si, ele está também esperando algo de seu ouvinte/leitor, se trata, portanto, de uma troca. Dentre os vários recursos gramaticais que contribuem para explicitar a metafunção interpessoal, podemos destacar alguns do exemplo acima: i) opiniões do autor (“*a pior coisa que pode acontecer*”, “*eu nem sei*”); ii) marcador de polaridade (“*ninguém sabe*”); iii) marcador atitudinal (“*com certeza anularia*”).

¹¹ Conforme Fuzer e Cabral (2014, p.32), “metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual).”

Nos demais estágios do CCMG, também aparecem momentos onde podemos trabalhar com análise linguística, como: na negociação conjunta de um novo texto; na construção do texto de forma independente, especificadamente no momento da análise e comparações da escrita com colegas e professor e, ainda, nesse estágio, temos a etapa edição e avaliação crítica do trabalho textual alcançado, onde certamente utilizamos a análise linguística para avaliar a atuação do aluno na produção escrita.

Acreditamos que a teoria da LSF, aliada à proposta pedagógica do CCMG, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas escolares de linguagem: leitura, produção e análise linguísticas, mais proveitosas para o letramento do aluno, conforme aparece no centro da Figura do CCMG onde todas as setas convergem para a aproximação do uso do gênero, identificando que todo o circuito é, portanto, letramento. O que percebemos na escola é que nós, professores, não nos desfazemos facilmente de concepções e procedimentos que fizeram parte da nossa formação e de nossas experiências pessoais e profissionais, e isso, de alguma maneira, provoca conflitos diante de mudanças pedagógicas em relação ao ensino-aprendizagem. A partir da implementação da intervenção, pudemos perceber transformações em nossas práticas de sala de aula. Uma dessas transformações se deu, principalmente, com a utilização em nossas aulas da produção coletiva de texto, bem como da reescrita coletiva de texto, metodologias que pouco utilizávamos e que, agora, temos a dimensão do quanto elas são importantes para o ensino e aprendizagem na Educação Básica.

No capítulo seguinte, apresentamos *aulas em transformação* onde analisamos as interações entre professoras-pesquisadora e alunos no momento da intervenção pedagógica, a fim de que possamos melhor compreender os papéis exercidos pelo professor e pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 4

AULAS EM TRANSFORMAÇÃO: INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORAS E ALUNOS

Este capítulo é destinado à análise dos dados. Discorreremos sobre a interação entre professoras-pesquisadora e alunos. Logo, as interações se referem a dados orais e escritos, onde há o trabalho de mediação das professoras junto aos alunos.

A análise que propomos foi organizada em duas categorias. Inicialmente, investigamos as práticas escolares de leitura e, posteriormente, as práticas escolares de análise linguística. Cada um desses momentos da análise corresponde a uma seção deste capítulo.

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

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

4.1 RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA

As atividades que deram início as aulas na turma colaboradora foram atividades de familiarização e reflexão quanto ao uso da escrita na sociedade, observando alguns espaços, contextos onde os gêneros são criados. Para tanto os alunos foram levados para o laboratório de informática, onde assistiram a três vídeos, que mostravam três profissões diferentes. Nesta atividade, conforme o plano de aula da UD o objetivo era: *familiarizar os alunos com diferentes práticas sociais de leitura e produção escrita*, através de algumas profissões que existem na sociedade, as professoras-pesquisadora

proporcionaram momentos de reflexão com os alunos sobre a importância da escrita para a sociedade onde vivemos. Fizemos um recorte da aula ministrada escolhendo apenas o Vídeo 1 “Consulta Médica ¹²”, o qual passamos a descrever a seguir.



Figura 14: Consulta médica

Narrativa do Vídeo: Consulta médica

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

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

Os exemplos que seguem fazem parte do momento de acionamento de conhecimento prévio, se refere à primeira aula da unidade didática aplicada na intervenção, onde os alunos, após assistirem a vídeos selecionados, são instigados a utilizar o seu repertório em atividades interativas, envolvendo a oralidade e a escrita, como se observa a seguir. Na perspectiva do CCMG, essa atividade se encontra no Estágio 1 do circuito curricular, onde se trabalha a MODELAGEM (Contexto). Nesse estágio, aparecem os questionamentos no contexto de experiências compartilhadas, e, conseqüentemente, a função social do gênero. Os vídeos apresentados logo na primeira aula da UD contribuem também para o envolvimento dos alunos com a aula, o que fica evidente nas contribuições dos alunos no decorrer de trechos da aula transcrita a seguir.

¹² Cenas congeladas do vídeo Consulta Médica: <https://www.youtube.com/watch?v=IdIrQdiD17M>

A transcrição adiante ilustra a primeira aula da intervenção pedagógica, onde se trabalhou com o gênero vídeo. A discussão com relação ao primeiro vídeo, “Consulta Médica”, foi transcrita de gravação em vídeo. Os alunos colaboradores foram identificados por números (Aluno 1; Aluno 2...) e as professoras-pesquisadora por PV e PS.

EXEMPLO 10: Transcrição de Aula 1

/.../

1. PV: Então vamos dar início à nossa primeira atividade, eu gostaria que vocês ficassem atentos aos vídeos, porque os vídeos são legais, são curtos. E a gente vai precisar conversar sobre eles depois, por isso é importantíssimo que vocês fiquem atentos! ((A turma do 6o. ano está no laboratório de informática, todos acompanhando o vídeo 1: Consulta Médica))

2. PS: E aí, vocês gostaram do vídeo? Não falei que era curtinho? E o vídeo tava falando sobre o quê?

3. Aluno 1: sobre o médico.

4. Aluno 2: sobre um doutor que estava no facebook.

5. PS: Mas só isso!? O que era pra ele está fazendo?

6. Alunos: Atendendo o pacie::nte!

7. PS: Alguém aqui já foi ao médico?

8. Alunos: Já::

9. PS: Todo mundo já foi? [ao médico] Como foi o atendimento?

10. Aluno 2: É chato ir no médico!

11. Aluno 3: Foi ruim, eu levei foi agulhada.

((alunos falando ao mesmo tempo, muito barulho))

12. PS: Vamos fazer o seguinte, vamos levantar a mão na hora de falar, a gente dá a palavra pra quem levantar a mão. O outro disse ali da agulhada. Já na consulta levou uma agulhada?

13. Aluno 3: Nã::o ((aluno sorrindo))

14. PS: E você que pediu pra falar, como foi o seu atendimento?

15. Aluno 4: eu quebrei o braço

16. PS: Quem mais pediu pra falar? Ela lá que levantou o braço.

Vocês gostaram do atendimento do médico? Como é mesmo que chama o médico que cuida de quem quebra o braço?

17. Aluno 4: Ortopedista

18. PS: Como é mesmo?

19. Alunos: Ortopedi::sta

20. PS: Vocês gostaram do atendimento dele? Ele deu muita atenção ou fez igual ao médico do vídeo?

21. Alunos: É gosta::mos!

22. PS: Esse [médico] do vídeo deu muita atenção ao paciente dele?

23. Alunos: Nã::o!

24. PS: ah!

25. Aluno 5: Ele falou que era pra tomar viagra ((muitos risos na turma))

26. PS: Vixi Maria!

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

Eu gostaria que vocês lembrassem quais foram as ações do médico nesse dia, nós observamos nesse vídeo que ele não tava dando muita atenção pro paciente, tipo, o

paciente tentava falar e ele começava a teclar, outra hora o celular tocou, aí ele atende o celular. (...) Isso aí que aconteceu é um vídeo, uma montagem, mas isso pode ocorrer na realidade, se vocês se lembrarem, vão ver o que foi que ele fez, ele fez alguma anotação? Médico anota gente, alguma coisa? Sim, anota o quê?

28. Aluno 4: Receituário, atestado

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

30. Aluno5: os remédios, o nome do paciente.

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

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

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

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

35. Alunos: nã::o

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

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

((Laboratório de informática, todos assistindo e fazendo anotações sobre o vídeo 1: Consulta Médica))

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

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

Na interação entre PS e Aluno 4, respectivamente, presente nos turnos 14 e 15 (“*E você que pediu pra falar, como foi o seu atendimento?*”); (“*eu quebrei o braço*”), observamos que o aluno 4 não responde a pergunta, não desenvolve uma opinião sobre o fato ocorrido, entendemos que a professora-pesquisadora não provocou o aluno como deveria, a fim de que o discente pudesse aprofundar sua fala sobre o assunto. Já nos

turnos 28 (“*Receituário, atestado*”) e 29 (“ *O quê mesmo? Receituário, atestado e o quê mais?*”) a professora aproveita a resposta do Aluno 4 e instiga-o para que ele se aprofunde na resposta.

No turno 27 a professora pede que os alunos lembrem-se das ações do médico durante a consulta (“*...se vocês se lembrarem, vão ver o que foi que ele fez, ele fez alguma anotação? Médico anota gente, alguma coisa? Sim, anota o quê?*”). Em seguida, os alunos começam a listar práticas de letramento que ocorrem numa consulta médica, como diz o aluno 4, no turno 28 (“*Receituário, atestado*”), e o aluno 5, no turno 30 (“*os remédios, o nome do paciente.*”). Pelas análises, percebemos que são poucos os alunos da turma que conseguem explicitar as práticas de letramento exploradas no evento consulta, sem a mediação do professor, porém à medida que o professor instiga, pergunta sobre a profissão, os alunos vão perdendo o receio¹³ e resolvem participar.

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

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

¹³ É importante lembrar que os alunos estão um pouco receosos e, talvez, por isso, pouco participativos nesta aula, por ser a primeira aula do projeto de intervenção aplicado pelas professoras-pesquisadora. Também observamos na interação que *PS* e *PV* se estenderam muito em suas falas, impedindo os alunos de participarem com mais afinco.

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

A seguir, passamos a analisar atividades de interpretação, que foram desenvolvidas em dupla, a partir dos vídeos sobre os usos da escrita em nossa sociedade, a princípio alguns dos alunos tiveram dificuldades em interpretar o próprio comando das perguntas, mas, com algumas orientações das professoras-pesquisadora, conseguiram responder as questões propostas. Percebemos também que outros alunos resistiram, não querendo ajudar o colega na atividade. Nesse último caso, tivemos que separar a dupla e colocá-los para produzirem sozinhos. Em conversas informais com tais alunos, constatamos que os mesmos não costumavam fazer trabalhos de grupo com frequência em sala, o que, normalmente, ocorria era trabalho em grupo mandado como tarefa de casa ou algum teste em dupla.

EXEMPLO 11

Vídeo 1 "Consulta médica":

a) Qual o assunto de que trata o vídeo apresentado?

O assunto é que o médico não entende o paciente corretamente certo.

b) Você conhece ou já ouviu falar de médicos com a mesma prática do médico do vídeo apresentado?

Eu já ouvi quando a mulher do meu irmão foi ter um bebê e não tinha como ter normal e o médico quer que ela tenha

c) Tente lembrar de sua última consulta e conte-a ao colega de sua dupla. Procure dar detalhes da fala do médico e também das ações dele durante a conversa, ou seja, o que os médicos fazem durante as consultas.

minha última consulta foi quando eu quebrei o braço
Eu minha última consulta foi quando eu dialoguei
o meu braço

EXEMPLO 12

Vídeo 1 "Consulta médica":

a) Qual o assunto de que trata o vídeo apresentado?

R= se trata de um medico preguiçoso que não dá atenção para seus pacientes que emitemos qualquer coisa para não atender.

b) Você conhece ou já ouviu falar de médicos com a mesma prática do médico do vídeo apresentado?

Não por que na cidade onde eu moro os médicos são muito competentes.

c) Tente lembrar de sua última consulta e conte-a ao colega de sua dupla. Procure dar detalhes da fala do médico e também das ações dele durante a conversa, ou seja, o que os médicos fazem durante as consultas.

R= eles perguntam a que agente está sentindo depois eles passam os receitas e nos dão remédios ou vacina, para a gente melhorar.

EXEMPLO 13

Atividade escrita em dupla

6^o AN

Vídeo 1 "Consulta médica":

a) Qual o assunto de que trata o vídeo apresentado?

O assunto que se trata é que o paciente foi no consultório e o médico não deu atenção por que estava mexendo no computador.

b) Você conhece ou já ouviu falar de médicos com a mesma prática do médico do vídeo apresentado?

Não porque todos os médicos que eu já vi todos me deram muita atenção.

c) Tente lembrar de sua última consulta e conte-a ao colega de sua dupla. Procure dar detalhes da fala do médico e também das ações dele durante a conversa, ou seja, o que os médicos fazem durante as consultas.

Sim eles fazem o registro médico passado atestado nas consultas.

Nos Exemplos 11, 12 e 13 grados no momento da intervenção pedagógica pudemos observar práticas sociais resultando no compartilhamento de experiências vividas pelos alunos-respondentes das questões mencionadas acima. Esses questionamentos se fizeram presentes a fim de que os alunos pudessem emitir opiniões sobre o vídeo e, mais ainda, que eles pudessem ir além, ou seja, não se restringir ao vídeo assistido.

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

Quadro 6: Aula de leitura – Questionamento A

Questionamento A	
Qual o assunto de que trata o vídeo apresentado?	
Respostas:	<p><i>11- “O Assunto e que o medico não atende o pasiente corretamente certo.”</i></p> <p><i>12- “se trata de um medico preguioso que não dar atenção para seus pascientes que enventava qualquer coisa para não atende-los.”</i></p> <p><i>13- “O assunto que se trata e que o paciente foi no consutorio é o medico não deu atenção por que estava mecheendo no computador.”</i></p>
ANÁLISE:	
<p>Buscou-se identificar com esse primeiro questionamento se o aluno conseguia identificar qual seria o assunto do vídeo apresentado. Percebemos pelas respostas dos alunos que eles conseguiram dizer o assunto do vídeo, conseguiram emitir opiniões como: dizer que se trata de um médico preguiçoso, e que esse médico não atende o paciente de forma correta, porém fica evidenciado que os mesmos não conseguiram ir além, ou seja, os discentes articularam pouco seu conhecimento de mundo no Questionamento A. Os alunos relatam a cena e quando se posicionam pelo uso de algumas expressões nominais fortes, não as justificam. Ou seja, não desenvolvem o argumento, como a relação assimétrica geralmente existente entre paciente e médicos, etc. Utilizando outras palavras, os alunos chegaram a conclusão de que o médico do vídeo não se comporta de maneira ética, mesmo assim, o senso comum dos alunos predominou.</p>	

Quadro 7: Aula de leitura – Questionamento B

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

ANÁLISE:

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

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

Com relação à *Resposta 12* e a *Resposta 13* os alunos-respondentes se mostraram apenas consumidores do conhecimento, ou seja, pessoas que aceitam passivamente a ideia que lhe é imposta, como o caso da sociedade, de forma geral idealizar a profissão de médico e nunca pensar em questioná-lo. A pessoa com senso crítico deve levantar dúvidas sobre aquilo em que se acredita veementemente, explorando alternativas através da reflexão e avaliação de evidências diante das situações do dia-a-dia.

Quadro 8: Aula de leitura – Questionamento C

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

ANÁLISE:

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

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza primeiramente pela utilização de conhecimento prévio, o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Sobre esse assunto afirma Kleiman (2013, p. 15): “Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.” O uso da memória e da experiência prévia são inevitáveis, daí que muitas e diversificadas leituras sejam necessárias para que o aluno passe a considerar outros aspectos do assunto, construindo aos poucos o distanciamento necessário para a leitura crítica.

Depois do vídeo “Consulta Médica”, ainda foram passados mais dois pequenos vídeos, os quais falavam sobre as profissões de advogado e professor, ambos com o mesmo propósito de abordar os usos da escrita em nossa sociedade. Com o passar do tempo os alunos se sentiam mais à vontade para contribuir com a aula. Os vídeos foram escolhidos previamente pelas professoras-pesquisadora, mas ainda faltava uma parte importante dessa aula, que era o momento de pesquisa na internet sobre o uso da escrita em outras profissões, agora escolhidas pelos alunos. Como o laboratório de informática estava apenas com 10 computadores funcionando com internet, a servidora desse espaço pedagógico sugeriu que fizéssemos uma pesquisa coletiva, então mudamos um pouco

nosso plano de aula. Passamos então a indagar quais profissões os alunos gostariam de pesquisar, fizemos uma lista e verificamos que a maioria da turma escolheu: veterinário, bombeiro e jogador de futebol. Fizemos a pesquisa das três profissões escolhidas por eles, os alunos observavam atentos aos vídeos propostos pela turma e faziam anotações no caderno. Nesse momento específico da aula, notamos uma grande disposição e entusiasmo por parte da turma, assim podemos afirmar que o incentivo para a leitura está no interesse e no cotidiano dos próprios alunos, esperando apenas ser percebido pelo professor. Na aula seguinte, eles deveriam falar sobre os usos da escrita nessas profissões, logo tocou o sinal para o recreio e os alunos com muita euforia correram para o pátio.

A formação do leitor crítico não ocorre espontaneamente. Trata-se de uma tarefa de ordem cognitiva e social, pois se baseia na reflexão e na análise a que o uso da linguagem nos leva, sem atividades que permitam refletir, reformular, retomar, reelaborar não avançaremos nesse processo, enfim, leitura crítica é formar uma opinião diante daquilo que leu e não simplesmente absorver. Podemos assim dizer que a familiarização com a leitura crítica acontece na inserção dos alunos em práticas de letramento em que opiniões distintas sejam confrontadas, tal criticidade possibilita aos educandos destrinchar as vozes, as inscrições ideológicas nas quais os dizeres se inscrevem determinando práticas sociais.

4.2 RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Ler textos diversos do gênero estudado é importante para os alunos se aproximarem de sua forma e de seu estilo, preparando-se assim para a leitura e a escrita proficientes. Com relação ao gênero diário, desenvolvemos no decorrer da UD várias dinâmicas que antecederam o momento da produção escrita individual, vale listar alguns desses momentos: (1) apresentamos aos alunos o gênero diário através da leitura e interpretação oral de algumas páginas do livro “Diário de um Banana”, como já foi mencionado na seção 3.1 (*práticas de leitura*); (2) propomos uma atividade de interpretação escrita sobre o livro “Querido Diário Otário”, ressaltando os estágios funcionais do gênero diário; (3) solicitamos uma produção coletiva de diário fictício, a partir de uma sequência de imagens, para tanto a sala foi dividida em grupos de 3 (três) pessoas, sendo que um aluno seria o escriba. A produção coletiva a partir das imagens foi aproveitada para que os alunos junto com as professoras-pesquisadora pudessem produzir um novo texto coletivo do gênero diário fictício, tendo o professor como escriba.

Somente depois de todos os passos acima citados é que passamos para a *construção do texto de forma independente*, que é o estágio de número três do CCMG. Foi solicitado aos alunos que produzissem uma página de um diário pessoal, relatando um fato específico de sua vida. A seguir analisaremos uma produção individual de um aluno do 6º. Ano A, utilizando a LSF.

EXEMPLO 14: Produção Individual do Aluno E. (1ª versão)

Oi eu sou E¹⁴., Tenho 11 anos bom o pesoao que vai ler vai pensar que isso e um diário Mas não e um diário bom eu queria falar um pouco da minha escola que eu acho Muito bom o ensino e varias outras coisas a pessoau o Nome dela e P.F. continuando Não acredito que no dia que eu estava mais espirado so para estudar fauta água no colégio e não Teve aula Tive que voutar para casa, Minha Mãe como sempre perguntou

Mãe: E. porque não Teve aula?

E.: porque fauto agua

Minha Mãe deu uma resmungado e foi para o Trabalho eu Tive que ficar o dia Todim com o meu primo aaaa que Tedio bom mais ai para minha sorte eu mi lembrei da educação física. ☺

FIM

(E., 2014)

Nesse texto, o aluno inicia com um marcador conversacional (*Oi*), utilizou então a metafunção interpessoal, compreendendo que esse elemento causa um sentido que aproxima o aluno de seu diário, mantendo uma espécie de diálogo. O aluno nessa situação se utiliza da cópia do modelo que lhe foi dado no estágio da *modelagem* e resolve cumprimentar o diário (*Oi*) conforme os textos que leu. O texto apresenta algumas falhas na estruturação formal, mas o aluno consegue utilizar as leituras feitas anteriormente no momento da *Modelagem*, como fica evidenciado no trecho “*o pesoao que vai ler vai pensar que isso e um diário Mas não e um diário*”, se reportando ao Greg do “Diário de um Banana” que escreveu na primeira página “*quero esclarecer uma coisa: isto é um livro de memórias, não um diário.*” Percebemos que a intertextualidade feita com o diário lido anteriormente facilitou a produção textual inicial do aluno.

Com relação à expressão “*vai pensar*”, o aluno se utiliza da metafunção interpessoal novamente, pois constrói uma representação de uma suposta reflexão do leitor/interlocutor. O efeito de sentido causado nesta expressão é algo que o aluno espera

¹⁴ O nome do aluno não foi exposto, nem o nome da escola tendo em vista a preservação da anonimidade.

que o leitor veja ou pense sobre o fato dele escrever um diário. Ao criar esses espaços futuros, o aluno está se apropriando do tipo de escrita que é característico do gênero diário.

Com relação ao conector “*Mas*”, entendemos que o aluno se utilizou da metafunção textual, usando um articulador que atribui sentido à oração. A coesão é estabelecida pela ideia de oposição, é desenvolvida no plano discursivo e está diretamente relacionado ao contexto de situação, onde se evidencia o receio de que alguém saiba que ele escreve um diário. A seguir temos um modalizador (*-ria*, da palavra queria), presente no processo, a metafunção em questão é a interpessoal.

Temos a utilização do determinante “*minha*”, que demonstra um sentido de posse com relação à escola, “*minha escola*” evidenciando um certo orgulho do lugar. No momento que o produtor do texto usa a expressão “*acho muito bom*”, explora de forma significativa as metafunções ideacional e interpessoal, entendemos que o aluno tenta defender a escola, enumera qualidades a ela e se utiliza de um intensificador (“*muito*”). Esse processo, porém, ao mesmo tempo que sugere reflexão, sugere também dúvida, já que achar não é necessariamente ter certeza de algo.

No decorrer do texto, aparecem várias vezes a realização do processo mental, citando dois exemplos: “*acho*” e “*acredito*”. Isso acontece em decorrência das representações das experiências internas, tais como, lembranças e reflexões que o gênero diário demanda.

Na expressão “*tive que voltar para casa*” aparece o processo material, traduzindo uma ideia de obrigação. A ação de voltar para casa se deu pelo fato de não ter havido água na escola. No trecho “*como sempre perguntou*” o grupo oracional sugere algo previsível, a mãe costumava sempre agir daquela forma.

No diálogo que se segue entre a fala da mãe e a fala do aluno fica claro que o aluno ainda não domina o recurso do discurso direto e escreve o diálogo de uma maneira não muito habitual para o gênero produzido. Esperávamos que o aluno utilizasse o discurso direto com a devida pontuação, mas percebemos que o aluno tem leituras de outros gêneros, e se utilizou de um recurso do gênero dramático, ou ainda pode ter pensado na maneira como se trabalha com o gênero entrevista. Para indicar uma sequência narrativa entre mãe e filho, o aluno escreveu o trecho que deveria ser discurso direto como texto teatral, utilizando o nome da personagem, os dois pontos e a fala daquela personagem: “*Mãe: E. porque não teve aula?/ E.: porque fauto agua*”. Ou,

talvez, tenha pensado nas marcas textuais do gênero entrevista, utilizando a estrutura pergunta-resposta e o nome escrito antes da fala das pessoas para identificá-las.

No final do texto do aluno, aparece mais uma vez a utilização do processo mental, no momento em que ele diz “*mi lembrei da educação física*”, as orações mentais constituem-se de processos que se referem à experiência do mundo em nossa consciência. O recordar nesse contexto representa como a educação física é vista pelo aluno, entendemos que o aluno tem a educação física como fuga do tédio, como algo extremamente positivo na vida dele. Vale ressaltar, que o texto desse aluno depois dessa primeira versão foi trabalhado na refacção coletiva, e mais adiante o aluno teve a chance de reelaborá-lo numa segunda versão.

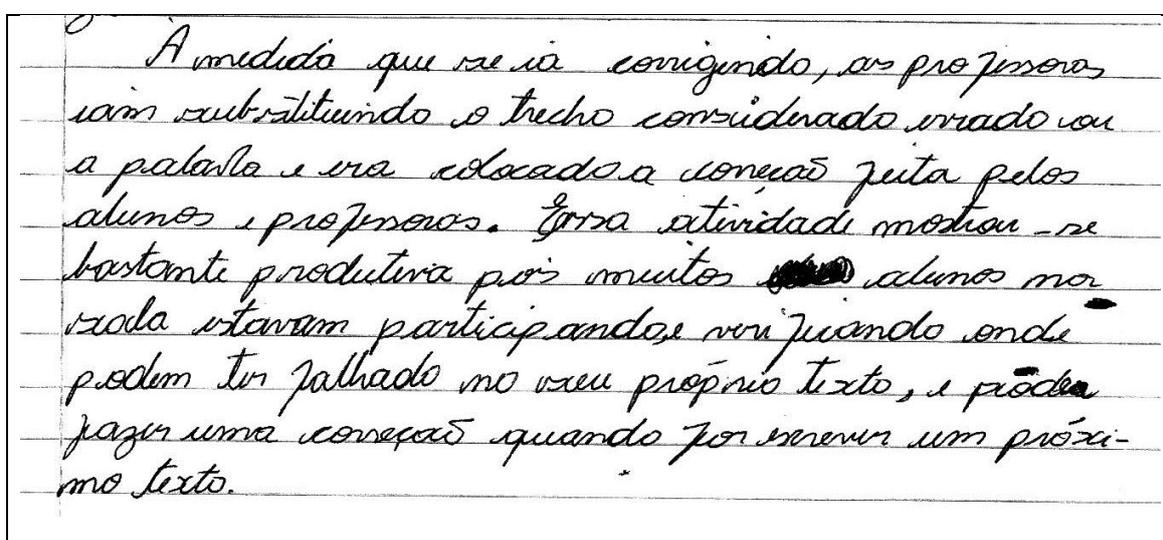
A dinâmica do trabalho com o gênero âncora diário continuou o seu percurso. Após a produção individual do texto, as professoras-pesquisadora escolheram um texto de um dos alunos para ser revisado coletivamente. Antes de utilizar o texto do aluno para a correção coletiva na classe, as professoras pedem o consentimento do mesmo. Dividimos a classe em grupos de três componentes, entregamos as cópias do texto escolhido para ser revisado coletivamente. Os alunos fizeram as anotações e observações que acharam pertinentes a fim de que pudessem contribuir na hora em que a professora-pesquisadora solicitasse. Tivemos dificuldade em fazer os alunos anotarem os possíveis problemas e as sugestões de melhoria para o texto do colega. A maioria deles alegava que não estava entendendo a letra do colega. A professora-pesquisadora então projetou o texto escolhido em slide e fez uma leitura em voz alta, em seguida, começou a pedir as contribuições dos grupos que já tinham algo a dizer. Percebemos que, na hora de falar sobre o texto do colega, foi fácil, houve até tumulto porque falavam ao mesmo tempo. A dificuldade mesmo foi na etapa anterior que era para anotar as sugestões e correções no papel.

Durante a refacção coletiva do texto o aluno, o dono da produção escolhida não prestou atenção nas mudanças cometidas ao texto dele e ficava sempre sorrindo, disperso a aula inteira. A escolha do texto que foi trabalhado na refacção coletiva se deu pelo fato de não ser um texto muito extenso, portanto, poderia se encaixar perfeitamente no nosso tempo de aula, como também pelo fato de não apresentar todas as características do gênero estudado, conforme tínhamos trabalhado durante a intervenção, isso instigaria os demais alunos da turma a se pronunciarem durante a refacção coletiva. Após a reelaboração coletiva, o texto com a nova versão foi reescrito em um cartaz e foi afixado

no mural da sala, do lado do texto na versão antiga. Assim os alunos puderam analisar as mudanças ocorridas nas duas versões textuais.

A atividade foi bastante produtiva, pois os alunos refletiram sobre a linguagem utilizada, conseguiram observar se o colega tinha usado o verbo adequado às marcas do gênero em questão, se o texto se tratava de um diário fictício ou de um diário pessoal. Enfim, identificamos junto com os alunos colaboradores algumas inadequações e procuramos organizar e reescrever o texto do aluno.

Eis o comentário produzido pela professora regente¹⁵ sobre a aula de refacção coletiva:



A medida que se ia corrigindo, as professoras iam substituindo o trecho considerado errado ou a palavra e era colocado a correção feita pelos alunos e professoras. Essa atividade mostrou-se bastante produtiva pois muitos alunos na sala estavam participando verificando onde podem ter falhado no seu próprio texto, e poder fazer uma correção quando for escrever um próximo texto.

“(…) À medida que se ia corrigindo, as professoras iam substituindo o trecho considerado errado ou a palavra e era colocado a correção feita pelos alunos e professoras. Essa atividade mostrou-se bastante produtiva pois muitos alunos na sala estavam participando verificando onde podem ter falhado no seu próprio texto, e poder fazer uma correção quando for escrever um próximo texto.”

Quadro 9: Comentário da professora regente

O comentário da professora regente extraído do Relatório da aula do dia 18/09/2014 demonstra uma pequena descrição da aula e, em seguida, traz a opinião da docente diante do procedimento pedagógico de reescrita conjunta do texto do gênero diário. A profissional se mostra favorável ao que foi desenvolvido na turma colaboradora. Entendemos que os momentos de reescrita inauguram um espaço para o aluno refletir

¹⁵ A professora regente assistiu a aula de reescrita conjunta de texto, e ao final produziu um relatório, no qual consta a informação descrita no quadro.

sobre a língua, por isso quando se encaminha a reescrita está se trabalhando a prática de análise linguística. O relato da professora regente é importante para análise, pois nos ajuda a responder às perguntas da pesquisa: Como as práticas de leitura e de análise linguística na escola podem ser ressignificadas? Quais são os papéis exercidos por alunos e professores nas aulas de língua materna orientadas pelo CCMG?

Nesse sentido, constatamos que o percurso do CCMG nos possibilitou ressignificar nossas práticas pedagógicas no que se refere às práticas de leitura e análise linguística, tal instrumento de mediação contribuiu para o ensino transformando os papéis exercidos pelo professor e pelos alunos nas aulas de língua materna, pois com o percurso em questão pudemos interagir com os discentes através de cada estágio desenvolvido, que passa pela modelagem, pela negociação conjunta de texto e pela construção do texto de forma independente.

A versão a seguir corresponde ao texto do Aluno E depois da reescrita coletiva, momento em que há a interação entre professoras e alunos. Com relação ao CCMG, refere-se ao estágio da *construção do texto de forma independente*, especificamente na etapa nomeada por “*análise com o professor e comparações da escrita com os colegas*”. As partes destacadas do texto na cor azul são relativas às alterações feitas na revisão coletiva, como se pode observar abaixo.

EXEMPLO 15: Reescrita Coletiva

15 de setembro 2014

Bom dia agenda!

Oi eu sou E., Tenho 11 anos. Bom, o pessoal que vai ler vai pensar que isso é um diário, mas não é um diário, é uma agenda pessoal.

Bom, eu queria falar um pouco da minha escola, dizer que eu acho o ensino muito bom e existem outras coisas boas também. Ah!!! Querida agenda, já ia me esquecendo de dizer o nome da minha escola que é P.F. Veja o que aconteceu lá.

Não acreditei que, logo no dia que eu estava mais inspirado para estudar, faltou água no colégio e não teve aula, tive que voltar para casa.

Minha mãe como sempre perguntou:

– E, porque não teve aula?

Eu respondi para minha mãe que tinha faltado água na escola. Minha mãe resmungou e foi para o trabalho zangada.

Eu tinha que ficar o dia todinho (inteiro) com o “mala” do meu primo. Ah, que tédio!!! Mas para minha sorte, eu me lembrei que a tarde eu teria aula de educação física. Será que já tem água na escola? Vou já saber! E amanhã te conto, viu agenda!

FIM

Os alunos colaboradores rapidamente perceberam a falta da data e do vocativo, muitas vezes focalizados pelas professoras-pesquisadora na modelagem. Trataram de arrumar logo um nome para substituir o termo diário, conforme fez o menino Greg, escolheram, portanto, agenda pessoal. Nesse momento, muitos sugeriram nomes para os diários, às vezes, até impublicáveis, inspirados talvez pelo *Querido Diário Otário*, porém com uma pitada de zombaria. Fizemos a votação, e o nome mais votado foi agenda pessoal. Os alunos foram fazendo escolhas para deixar o texto estudado mais coerente, fazíamos negociações para encontrar a palavra mais adequada para o uso em questão. Percebemos que os alunos ficavam mais atentos à forma mesmo, mostrando a palavra escrita “*errada*”, como eles mesmos diziam, do que a questões mais amplas ligadas a função do gênero discursivo/textual que estava sendo produzido.

Achamos que o aluno produtor do texto analisado não se sentiu à vontade, mesmo autorizando com antecedência o uso do texto para fins de reescrita. No momento da revisão, ele ficou disperso e não fez contribuições. Achamos que esse foi um ponto negativo na atividade. Se formos aplicá-la novamente, iremos, inicialmente, trabalhar com um texto que seja de um aluno de outra escola ou, pelo menos, de outra sala, como também oportunizaremos, com mais frequência, o trabalho coletivo e cooperativo sobre/com a escrita, a fim de que os alunos possam se familiarizar com tal prática pedagógica.

O fato do Aluno E. não ter se preocupado em saber onde poderia melhorar na produção, de não ter acompanhado a reescrita coletiva com mais afinco nos deixou ansiosas para ver a segunda versão desse texto que estava sendo revisado, pois a refacção seria na aula seguinte e todos entregariam a segunda versão de sua produção, com as devidas adequações. Na verdade, tínhamos a impressão de que iríamos privilegiar o aluno, pois, afinal, ele teria uma boa ajuda da revisão coletiva, mas percebemos que ele não deu a devida importância a esse momento, por vergonha ou por outra razão desconhecida. Apresentamos a seguir a segunda versão do texto do aluno, as marcações na cor azul se referem às alterações feitas no momento de reescrita.

19.09.2014
D S T Q W S S

Data 10/10/2014

Querido diário ~~meu~~ patão

Oi diário sou [redacted] tenho 11 anos bom a pessoa que vai ler vai pensar que é um diário, mas não é um diário, gente eu queria fazer um pouco do mundo, escrevo que eu acho muito bom, o ensino é bom, as professoras é várias outras coisas, opa quase vou esquecendo do nome do escola que é o mais importante o nome dele é [redacted] Continuando não acredito que ^{quero} esteja tanto querendo estudar tanto água no colégio e não tem auto, Tive que voltar para casa e no meio do caminho achei meu colégio [redacted] bom com sempre falei que não iria ter auto e nos fomos para casa, desci de no portão de sua casa e fui muito bom chegando no meu bar doce [redacted] mãe perguntar, [redacted] porque não tem auto? foi para não mentir falei mãe não tem auto porque falta água com sempre minha mãe resmungar e foi ~~so~~ ajudar o meu pai no trabalho e eu fiquei com meu primo a [redacted]

Muito todo só pensando no ~~T~~ tarde se iria ficar com ele depois mas poro minha educação e educação física, Mas eu não sabia se a água tinha voltado, bom que eu estava fui para escola e tinha voltado a água escurado, brinquei e mi diverti mas chegando em casa voltar o ~~T~~ tudo ~~T~~ de novo, bom amanhã conto que aconteceu diário há eu sempre me lembrar que não é um diário

Data 10/10/2014

Querido diario Pateta

Oi diário Sou E. Tenho 11 anos bom a pessoa que ler vai pensar que é um diário, mas não é um diário, gente eu queria falar um pouco da minha escola que eu acho muito boa, O ensino é bom, as professoras é varias outras coisas, opa quasi iria esquecendo o nome da escola que é o mais importante o nome dela e P.F. Continuando não acredito que estava Tamto querendo estudar falta água No colegio e não Teve aula, Tive que voutar para casa e no meio do caminho achei meu colega K. bom com senpre falei que não iria Ter aula e nos fomos para casa deixei ele no portão de sua casa e fui min bora chegando no meu lar doce lar minha mãe perguntou.

E. porque não Teve aula?

E aí para não mentir falei

Mãe não Teve aula porque falto agua

Com sempre minha mãe resmungou e foi ajudar o meu pai no trabalho e eu fiquei com meu primo a Manha Todo já pensando na tarde si iria ficar com ele denovo mas para minha sauvasão a Educação fissico. Mas eu não Sabia se a água Tinha voutado, bom oque custo arrisca fui para escola e tinha voutado a agua eu oba, brinquei e mi diverti mas chegando em casa vouTou o Tedio Todo de novo, bom amanha Teconto oque aconteceu diário há eu sempre me esqueço que. Você não e um diário

Thau

Notamos que no texto da segunda versão o aluno E. acrescentou a data e o vocativo (“*Data 10/10/2014*” “*Querido diario Pateta*”), o que ele havia esquecido de colocar na 1ª. Versão. Em alguns momentos do texto percebemos que aluno recorre ao modelo da oralidade, utilizando expressões como se estivesse contando oralmente aquela história “*gente eu queria falar um pouco da minha escola*”, “*opa quasi iria esquecendo*”. O primeiro parágrafo permaneceu praticamente o mesmo, com poucas alterações, o que se deu devido ao aluno não ter feito nenhuma anotação na hora da reescrita coletiva, como já foi dito anteriormente. Algo importante que percebemos na 2ª. Versão foi a tentativa de organizar o diálogo entre mãe e filho, o aluno consegue em parte, pois, mesmo não utilizando a pontuação adequada, ele chega a utilizar o verbo dicendi “*perguntou*”; mesmo sem utilizar o travessão, o aluno usou o verbo de elocução “*falei*”. No segundo parágrafo, ele acrescentou algumas informações que não havia na 1ª.

Versão, porém as inadequações ortográficas que haviam sido expostas na aula de revisão coletiva permaneceram, demonstrando a falta de atenção do aluno com relação ao momento da reescrita coletiva.

No sentido de obter uma visão mais ampla acerca da prática da reescrita, procuramos distribuir no Quadro a seguir as três versões da produção escrita do Aluno E., trabalhadas durante a intervenção pedagógica. O Quadro reforça a ideia de que é necessário refletir sobre o texto e revisá-lo para aprimorá-lo, tal comportamento deve ser estimulado e ensinado na escola.

Quadro 10: Comparando versões

PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO DO ALUNO	REVISÃO/REESCRITA COLETIVA
<p>1.Oi eu sou E., Tenho 11 anos bom o pesoao 2.que vai ler vai pensar que isso e um diário 3.Mas não e um diário bom eu queria falar 4.um pouco da minha escola que eu acho 5.Muito bom o ensino e varias outras coisas 6.a pessoau o Nome dela e P.F. continuando 7.Não acredito que no dia que eu estava 8.mais espirado so para estudar fauta água 9.no colégio e não Teve aula Tive que 10.voutar para casa, Minha Mãe como 11.senpre perguntou</p> <p>12.Mãe: E. porque não Teve aula?</p> <p>13.E.: porque fauto agua</p> <p>14.Minha Mãe deu uma resmungado e foi 15.para o Trabalho eu Tive que ficar o dia 16.Todim com o meu primo aaaa que Tedio 17bom mais ai para minha sorte eu mi 18lembrei da educação fisica. ☺</p> <p>19 FIM 20 (E., 2014)</p>	<p>1. 15 de setembro 2014</p> <p>2. Bom dia agenda!</p> <p>3. Oi eu sou E., Tenho 11 anos. Bom, o 4. pessoal que vai ler vai pensar que isso é 5.um diário, mas não é um diário, é uma 6.agenda pessoal.</p> <p>7. Bom, eu queria falar um pouco da 8.minha escola, dizer que eu acho o ensino 9.muito bom e existem outras coisas boas 10.também. Ah!!! Querida agenda, já ia me 11.esquecendo de dizer o nome da minha 12.escola que é P.F. Veja o que aconteceu 13.lá.</p> <p>14. Não acreditei que, logo no dia que 15.eu estava mais inspirado para estudar, 16.faltou água no colégio e não teve aula, 17.tive que voltar para casa.</p> <p>18. Minha mãe como sempre perguntou: 19. – E., porque não teve aula? 20. Eu respondi para minha mãe que 21.tinha faltado água na escola. Minha mãe 22.resmungou e foi para o trabalho 23.zangada.</p> <p>24. Eu tinha que ficar o dia todinho 25.(inteiro) com o “mala” do meu primo. 26. Ah, que tédio!!! Mas para minha sorte, 27.eu me lembrei que a tarde eu teria aula 28.de educação física. Será que já tem água 29.na escola? Vou já saber! E amanhã te 30.conto, viu agenda!</p>

SEGUNDA VERSÃO DO TEXTO DO ALUNO	ALGUNS CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS-GRAMATICAIS QUE PODEM SER TRABALHADOS EM AL PARA CONTRIBUIR COM A REESCRITA
<p>1. <i>Data 10/10/2014</i></p> <p>2. <i>Querido diario Pateta</i></p> <p>3. <i>Oi diário Sou E. Tenho 11 anos bom</i></p> <p>4. <i>a pessoa que ler vai pensar que é um</i></p> <p>5. <i>diário, mas não é um diário, gente eu</i></p> <p>6. <i>queria falar um pouco da minha escola</i></p> <p>7. <i>que eu acho muito boa, O ensino é bom, as</i></p> <p>8. <i>professoras é varias outras coisas, opa</i></p> <p>9. <i>quasi iria esquecendo o nome da escola</i></p> <p>10. <i>que é o mais importante o nome dela e</i></p> <p>11. <i>P.F. Continuando não acredito que</i></p> <p>12. <i>estava Tamto querendo estudar falta</i></p> <p>13. <i>água No colegio e não Teve aula, Tive</i></p> <p>14. <i>que voutar para casa e no meio do</i></p> <p>15. <i>caminho achei meu colega K. bom com</i></p> <p>16. <i>senpre falei que não iria Ter aula e nos</i></p> <p>17. <i>fomos para casa dexei ele no portão de</i></p> <p>18. <i>sua casa e fui min bora chegando no meu</i></p> <p>19. <i>lar doce lar minha mãe perguntou.</i></p> <p>20. <i>E. porque não Teve aula?</i></p> <p>21. <i>E aí para não mentir falei</i></p> <p>22. <i>Mãe não Teve aula porque falto agua</i></p> <p>23. <i>Com sempre minha mãe resmungou e</i></p> <p>24. <i>foi ajudar o meu pai no trabalho e eu</i></p> <p>25. <i>fiquei com meu primo a Manha Todo já</i></p> <p>26. <i>pensando na tarde si iria ficar com ele</i></p> <p>27. <i>denovo mas para minha sauvasão a</i></p> <p>28. <i>Educação fissimo. Mas eu não Sabia se a</i></p> <p>29. <i>água Tinha voutado, bom oque custo</i></p> <p>30. <i>arrisca fui para escola e tinha voutado a</i></p> <p>31. <i>agua eu oba, brinquei e mi diverti mas</i></p> <p>32. <i>chegando em casa vouTou o Tedio Todo</i></p>	<p>*A função do parágrafo para organizar elementos relacionados numa unidade só - Na primeira versão o aluno não organizou os parágrafos do texto; na revisão coletiva houve a organização das ideias nos seus respectivos parágrafos; e na segunda versão não houve a organização dos parágrafos, o que demonstrou que o aluno não estava atento à revisão coletiva, conforme já havia sido mencionado.</p> <p>* A utilização do travessão ou das aspas para introduzir o discurso direto - Na primeira versão o aluno não utiliza o discurso direto, ele lança mão de um artifício do gênero dramático e coloca o nome da personagem e em seguida a fala dessa personagem, como forma de substituição do discurso direto, mas a ideia de veracidade permanece; na revisão coletiva fizemos uma fala em discurso direto e a outra fala utilizamos discurso indireto, explicando aos alunos que há várias possibilidades de dizer algo; na segunda versão o aluno utilizou, assim como na primeira, o verbo <i>discendi</i>, porém na sequência não utilizou a pontuação adequada para marcar o discurso direto.</p> <p>* Empregar os elementos articuladores, os conectivos - Na primeira versão o aluno faz uso de alguns conectores, tentando articular as ideias do texto produzido (mas, que, e), porém há excesso do conector “<i>que</i>”; na revisão coletiva permaneceram os mesmos conectores promovendo a relação entre as ideias do texto; na segunda versão permanece a frequência dos conectores (mas, que, e) utilizados na primeira versão. É importante levar o aluno a refletir sobre a função de certas palavras como recurso de coesão textual. Podemos pegar as conjunções recorrentes no texto do aluno, e trabalhar a relação semântica que as mesmas estabelecem. Trazer exercícios para a turma que enfatize esse assunto, a fim de que o aluno possa compreender o recurso coesivo utilizado.</p> <p>* O uso da vírgula -</p>

<p>33. <i>de novo, bom amanhã Teconto oque</i></p> <p>34. <i>aconteceu diário há eu sempre me</i></p> <p>35. <i>esqueço que. Você não e um diário</i></p> <p>36. <i>Thau</i></p>	<p>Na primeira versão o aluno utilizou apenas uma (1) vez a vírgula em seu texto. Utilizou-a para separar orações; Na revisão coletiva houve a ocorrência de treze (13) vezes o uso da vírgula, as mesmas foram utilizadas para dar pausas na escrita, separar orações, separar o vocativo do restante da oração; Na segunda versão a vírgula foi utilizada nove (9) vezes, foram utilizadas para atribuir pausas na escrita e para separar orações. Na aula de reescrita coletiva, as professoras-pesquisadora dedicaram um momento para falar sobre a pontuação no texto do gênero diário, especificamente do uso da vírgula. Elas pontuaram os seguintes usos: as vírgulas representam as pausas da fala na escrita; não se usa a vírgula entre o adjetivo e o nome que ele está designando; a vírgula serve para separar palavras ou expressões numa enumeração; as vírgulas também servem para separar uma expressão/oração que traz uma informação a mais. As professoras abordaram esse conteúdo a partir de sua ocorrência no texto do aluno.</p>
--	--

Os elementos linguísticos selecionados para o trabalho didático foram focalizados em função do gênero textual em que o texto foi realizado, no caso do Quadro 10, gênero diário. O enfoque linguístico foi determinado por dificuldades de uso desses elementos pelos alunos, em atividades didáticas de leitura e produção de textos, trabalhadas durante a intervenção pedagógica. De acordo com a abordagem do CCMG, compreendemos que o ensino de gramática deve ser aquele que mostre a língua em funcionamento através de textos orais e escritos, desde que se leve em conta a sua contextualização e aplicação no cotidiano dos alunos.

O momento de refacção dos textos foi bastante complicado, pois os alunos não tinham o hábito de reescrever os seus textos e reclamavam muito no início dessa aula. Diziam que não entendiam as observações feitas pelas professoras-pesquisadora e se negavam a iniciar a segunda versão da página do diário elaborado por eles mesmos. As professoras-pesquisadora passaram então a explicar, de carteira em carteira, as observações que fizeram na primeira versão do texto, atendendo cada aluno individualmente. Foi possível, com muito custo, fazer com que os alunos adequassem seus textos conforme as orientações propostas. Tal situação evidencia a não familiarização com a prática de reescrita de texto na escola.

Disponibilizamos dicionários para ajudá-los na adequação de algumas palavras. Alguns alunos nem sabiam como utilizá-los, então a professora passava nas carteiras daqueles que sentiam dificuldades e explicava como o aluno deveria proceder. Alguns alunos, ao invés de corrigirem aquele texto que receberam, resolviam escrever outro texto, alegando que estava tudo errado mesmo e, às vezes, diziam que não queriam mais falar daquele tema que estava presente na 1ª. Versão. Foram duas aulas de 50 (cinquenta) minutos extremamente trabalhosas para os alunos, pois não estavam acostumados a refazer seus textos e para as professoras-pesquisadora que não pararam de se movimentar e de explicar um momento sequer, atendendo o aluno na carteira, individualmente.

Os PCN (BRASIL, 1998), por sua vez, afirmam que só no interior de situação de produção de texto, “enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais”. Por isso enfatizam que um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos.

Os estágios do CCMG não ensinam tudo a respeito de como escrever determinado gênero, mas neles estão presentes etapas onde se faz necessário o professor intervir e proporcionar momentos orientados individualmente de reescrita, a fim de alcançar os melhores resultados, pois os momentos de reescrita estabelecem um espaço para o aluno refletir sobre o próprio texto e o conduz a um resultado consciente e planejado, enfim, a reescrita orientada pela AL faz parte do CCMG e, conseqüentemente da UD.

Nesse sentido, entendemos que a reflexão epilinguística trouxe uma grande contribuição para sala de aula: a correção do texto do aluno não ficou apenas a cargo do professor, mas envolveu também os alunos. Muitos deles passaram a refletir sobre seu desempenho como autores de texto, perceberam que existe um movimento na produção de texto que vai desde o planejar, escrever, revisar e, se preciso reescrever o texto.

4.2.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

O gênero Autobiografia foi escolhido para ser o produto final de nossa UD por se realizar num texto que os alunos teriam mais facilidade em produzir, visto que não teriam dificuldades em relatar sobre sua própria vida. Afinal, o jovem contemporâneo está a todo o momento falando, expondo um pouco da própria vida nas mídias sociais das quais faz parte.

Entendemos que essas postagens realizadas nas redes sociais não são, necessariamente, escritas autobiográficas, porém, apontam na direção de relatos de ações

que fazem parte do cotidiano dos adolescentes contemporâneos. Nas postagens, esses atores sociais contam um pouco do que é significativo e que compõe a sua história de vida. Costa (2012), conceitua autobiografia como “narração sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, ou seja, é uma prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência”. Assim como no diário, há uma identidade entre autor, narrador e personagem na autobiografia, havendo uma fusão entre autor e narrador.

No processo de recriar a sua história de vida, o aluno-narrador tem a oportunidade de se (re)significar e de (re)significar a sua experiência de vida, trazendo elementos que são relevantes para a sua constituição como um sujeito que interfere, de alguma maneira, no contexto em que está inserido.

Lejeune (2008, p.14) apresenta a seguinte conceituação para o gênero autobiografia: “é uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. A autobiografia remete o escritor e o leitor para uma época passada e os faz realizar uma viagem em uma perspectiva histórica, pois revive e recria momentos e experiências que ficaram marcados na memória do sujeito produtor do texto, como fica evidenciado nos textos autobiográficos escolhidos para esta seção.

Neste contexto, a UD implementada na intervenção trouxe várias atividades com o gênero âncora autobiografia, sendo elas: 1) na *modelagem (contexto)*, foram apresentados à turma colaboradora dois vídeos, o primeiro com a autobiografia de Priscila Kystn e o segundo, um documentário chamado Ave Poesia do poeta Patativa do Assaré, onde o escritor narra em verso a sua autobiografia; 1.1) na *modelagem (contexto)*, entregamos para a turma a autobiografia escrita do poeta Patativa do Assaré e caracterizamos através dela os estágios funcionais componentes do gênero Autobiografia; 2) na *negociação conjunta de texto*, produzimos, junto com a turma, uma autobiografia de um escritor famoso na comunidade marabaense, o qual nos recebeu na biblioteca municipal da cidade e nos relatou sua história de vida; 3) na *construção do texto de forma independente*, orientamos os alunos a fazerem a sua própria autobiografia, visto que eles conheciam o gênero e já tinham trabalhado com outros textos do mesmo cunho. Observa-se pelo exposto que desenvolvemos o trabalho com o gênero em questão em todas as etapas do CCMG, compreendendo que cada etapa tem a sua peculiaridade e importância.

Em suma, percebemos que UD foi atrelada ao CCMG, permitindo que os gêneros satélites (*anotação, anotação escolar, bilhete, biografia, calendário, diário pessoal, entrevista, resumo, vídeo*) fossem inseridos para realização dos três estágios do circuito,

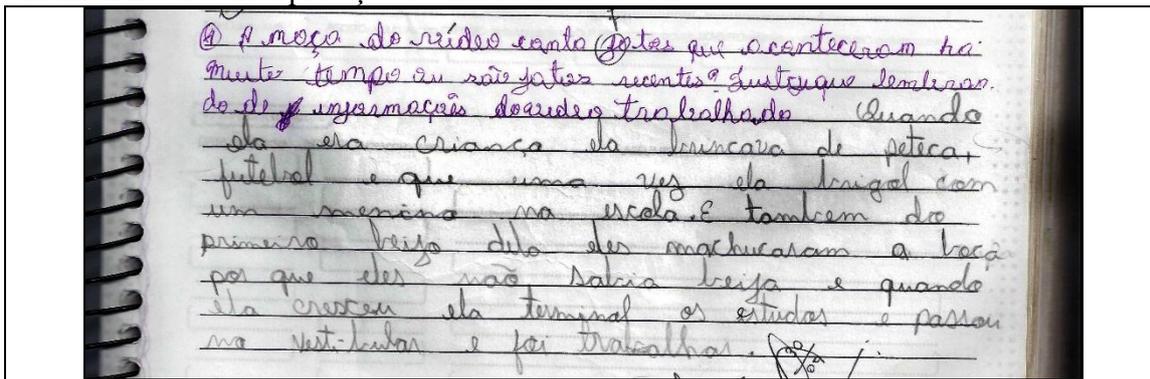
que são orientados em função dos gêneros âncoras.

Ao iniciarmos as aulas do gênero autobiografia a escola se encontrava em semana de avaliação, e nesse período a mesma tem a prática de liberar os alunos após o término das avaliações do dia. Os alunos são liberados ao término das avaliações com a intenção de que haja tempo disponível para o professor fazer as correções de suas avaliações bimestrais na escola. Decidimos continuar ministrando nossas aulas, logo após a aplicação das avaliações previstas, a fim de que não nos atrasássemos a intervenção pedagógica, visto que tínhamos prazos a cumprir conforme o cronograma de atividades da pesquisa em questão.

Combinamos com a direção da escola e agendamos com os alunos do 6º. Ano A, para que eles se dirigissem ao laboratório de informática logo depois do término das provas do dia. Os alunos finalizavam as provas, iam para o lanche e, depois, subiam para o laboratório. Na primeira aula do gênero autobiografia, passamos o vídeo da Priscila Kystn, que é aluna do curso de Design e fez um vídeo relatando sua história de vida. Em seguida, desenvolvemos uma atividade de análise crítica sobre o vídeo, conforme exige o momento da modelagem, e depois passamos um trecho de outro vídeo autobiográfico, onde o poeta Patativa do Assaré narra em verso sua história. Ao longo dos vídeos os alunos faziam anotações em folhas entregues pelas professoras, a fim de que pudessem utilizá-las no momento de interpretação posterior.

Com relação ao vídeo da Priscila Kystn, as professoras-pesquisadora fizeram questionamentos problematizadores a fim de que os alunos pudessem emitir suas opiniões e perceberem algumas características relacionadas ao gênero. Dentre os questionamentos aplicados durante a aula, destacamos o questionamento D, para fazermos a análise da resposta do aluno, conforme Exemplo 17:

EXEMPLO 17: Interpretação escrita retirada da UD



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

Resposta do Aluno do 6º. Ano: “Quando ela era criança ela brincava de peteca, futebol e que uma vez ela brigou com um menino na escola. E também do primeiro beijo dela eles machucaram a boca por que eles não sabia beija e quando ela cresceu ela terminou os estudos e passou no vestibular e foi trabalhar.”

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

Pegamos o exemplo do vídeo onde a menina relata: “...eu cresci, eu terminei os estudos, eu passei no vestibular e fui trabalhar.” e confrontamos com as respostas dadas pelos alunos na atividade de interpretação. Na resposta para o questionamento apresentado acima, um dos alunos da turma responde: “...e quando ela cresceu ela terminou os estudos e passou no vestibular e foi trabalhar.” Ao compararmos a construção feita pela menina do vídeo, com a construção desenvolvida pelo aluno do 6º. Ano, fizemos com que a turma, numa situação de uso na produção, pudesse refletir sobre as diferenças de sentido que decorrem do uso de uma ou outra forma verbal.

Ficou evidenciado, nessa aula, que se o fato aconteceu com a própria pessoa que está falando, ela diz: “eu cresci, eu terminei...” Se o fato aconteceu com outra pessoa,

dizemos: “ela cresceu, ela terminou...” E assim continuamos a detalhar esse recurso de nossa língua, dizendo que podemos ainda utilizar, dependendo do contexto: “elas cresceram, elas terminaram...” Ou ainda: “nós crescemos, nós terminamos...”

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

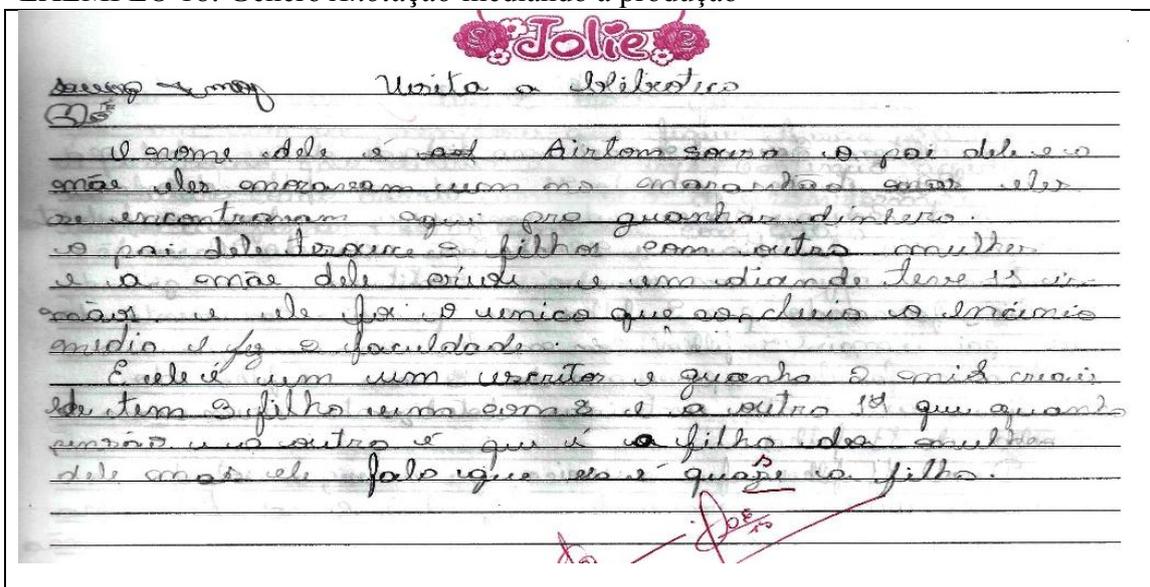
No que tange às aulas ministradas no período de avaliação bimestral, pudemos destacar a dificuldade de conduzir a turma, pois os alunos se sentiam “injustiçados” pelo fato de que todas as outras turmas saíam depois da prova, segundo eles “saíam cedo” e eles permaneciam, parecendo que estavam de castigo, até mesmo os alunos bastante participativos, resolveram reclamar e não participar em alguns momentos da aula. Porém, depois de alguns acordos pedagógicos, os alunos ficaram na sala e terminaram gostando dos vídeos apresentados e das reflexões sobre a língua. Entendemos que, no percurso da pesquisa de campo, situações inesperadas podem se instaurar no espaço complexo da sala de aula e, como professoras-pesquisadora, devemos procurar resolvê-las.

Na segunda aula, foi trabalhado o texto escrito do poeta Patativa do Assaré. O texto foi retirado do blog *teatrodope.com.br*, fizemos várias leituras com a turma, uma leitura silenciosa, depois a professora-pesquisadora leu em voz alta para turma, fez alguns questionamentos orais sobre o texto lido e, em seguida, passamos à interpretação escrita, para cumprir com o acordo feito com os discentes, a medida que eles terminavam a atividade escrita, iam saindo e comemorando que ainda havia tempo para as brincadeiras e conversas no pátio da escola. Nesse dia também falamos de uma aula-passeio que aconteceria no dia 01/10 (aula seguinte), entregamos as autorizações a fim de que os pais assinassem e os motivamos a conhecerem a biblioteca municipal e conversarem com um poeta da cidade.

As professoras-pesquisadora no dia da aula-passeio recolheram as autorizações, logo na primeira aula e aguardaram o ônibus da secretaria de educação chegar para buscá-los, foi uma euforia, os alunos ainda não conheciam a biblioteca municipal e ficaram encantados. O poeta e escritor Airton Souza já estava aguardando no espaço para a conversa sobre a vida e a obra dele. Os alunos se encaminharam para a sala onde aconteceria o bate papo e ficaram bem atentos a tudo que o poeta falava, faziam anotações e ao final fizeram muitas perguntas. O poeta gostou da participação dos alunos

e a coordenadora e professoras-pesquisadoras agradeceram pela solicitude do escritor em receber a turma em questão. A seguir, apresentamos uma anotação feita por um aluno do 6º. Ano A, no momento da conversa com o escritor da comunidade.

EXEMPLO 18: Gênero *Anotação* mediando a produção



Visita a biblioteca
O nome dele é Ailton Souza o pai dele e a mãe eles moravam no Maranhão mas eles se encontraram aqui pra ganhar dinheiro.
O pai dele trouxe 3 filhos com outra mulher e a mãe dele criou e em [...] teve 11 irmãos e ele foi o único que concluiu o ensino médio e fez a faculdade.
E ele é um escritor e ganha 2 mil reais ele tem 3 filhos um com 8 e a outra com 19 [...] o outro é que é a filha da mulher dele mas ele fala que ela é quase a filha.

O gênero satélite *anotação* propiciou que os alunos na aula seguinte pudessem produzir junto com as professoras-pesquisadora a construção conjunta de texto com as informações por eles listadas em seus cadernos, alguns se deteram a anotar apenas sobre a vida do poeta, como observamos na anotação acima, e outros anotaram sobre a obra do poeta, o importante é que as informações se complementaram e contribuíram para o todo do trabalho. O poeta e escritor relatou fatos da sua própria vida para os alunos, o que desencadeou uma produção coletiva cheia de participação dos discentes que se envolveram nesse momento de conhecimento além dos muros escolares. Assim, pudemos atestar a importância dos gêneros satélites para o trabalho desenvolvido, observando o percurso do gênero *anotação*: as anotações foram produzidas com o objetivo de apoio à memória, no primeiro momento para discussão no grupo e, em seguida, para a apresentação à turma, na atividade de reescrita coletiva, sendo que seus interlocutores são primeiramente os colegas do grupo, e na sequência o professor e a turma.

Na aula seguinte à visita à biblioteca, os alunos junto com as professoras-pesquisadora produziram uma autobiografia do Airton Sousa, onde recorreram a todas as informações anotadas na hora da conversa com o poeta e iniciaram o texto, como se fossem o escritor falando, escrito, portanto, em 1ª. pessoa. Essa produção coletiva se deu com a professora como escriba, fazendo as anotações no quadro e os alunos fazendo as escolhas léxico-gramaticais. Ao final todos anotaram o texto produzido em conjunto. As professoras-pesquisadora então se responsabilizaram de levar uma cópia do texto ao poeta marabaense. A seguir apresentaremos a versão final da produção coletiva, revisada pelas professoras e pelo escritor. O texto compõe a primeira autobiografia do livro publicado ao final do projeto de intervenção.

EXEMPLO 19: Produção coletiva versão final

Sou Airton Souza, nasci na cidade de Marabá no ano de 1982, sou filho de Maria Barbosa de Souza e Raimundo Gonçalves, ambos analfabetos. Meu pai veio do Piauí e minha mãe veio do Maranhão. Encontraram-se aqui em Marabá e construíram uma grande família, formada por 3 filhos do primeiro casamento do meu pai, mais 5 filhos com minha mãe e, para a surpresa de todos, apareceram mais 3 filhos, os quais não eram dos casamentos já citados até então, totalizando assim uma família com 11 filhos.

Desses 11 filhos fui o único que consegui estudar e chegar a uma Universidade. Fiz dois cursos de graduação: História na Uniasselvi e Letras na UFPA. Os meus irmãos infelizmente não foram tão longe, só uma irmã que conseguiu concluir o Ensino Fundamental, os demais apenas trabalham para sustentar suas famílias.

Vivi 25 anos de minha vida no bairro Laranjeiras, que era considerado um bairro muito violento e muito pobre, lá vi muitos dos meus amigos serem levados pela criminalidade, muitos foram mortos. Um caso que me marcou bastante foi a morte de um dos meus melhores amigos, o qual foi assassinado pouco tempo depois de ter saído da prisão, esse amigo já tinha cumprido sua pena e estava no regime semiaberto, foi um choque para mim.

Sempre pensava numa forma de sair daquela condição de risco e pobreza que me encontrava, penso que isso talvez tenha influenciado minha poesia. Comecei a escrever meus versos com 14 anos de idade, porém não os mostrava para as pessoas por vergonha, mas aos 18 anos comecei a publicar meus poemas em jornais da cidade de Marabá e, assim, fui me tornando conhecido e passei a não me envergonhar mais de dizer que era poeta.

Atualmente tenho 10 livros publicados. O primeiro, “Incultações Noturnas” (2008), foi publicado de forma artesanal, com apenas 65 unidades, sendo que anos depois resolvi fazer revisões e alterações em um dos exemplares que me restou, apenas para aplicar os meus conhecimentos aprimorados ao longo de minha história de vida. É muito difícil fazer com que o livro chegue a uma Editora e, ainda mais complicado, é fazer com que esse mesmo livro chegue até o leitor, espero que um dia essa realidade possa mudar e que os livros se tornem mais acessíveis em todos os sentidos. Apesar da dificuldade para se publicar, não desisti de escrever, continuo acreditando na leitura como sendo um meio de transformar a realidade das pessoas, assim como aconteceu comigo. (BEZERRA e GARCIA, 2014, p. 14)

Como se pode constatar no texto acima, o autor retoma fatos marcantes e relevantes de sua memória e conduz o leitor através de uma viagem ao longo dos anos. O

leitor percebe o desenrolar de uma trajetória temporal, de uma história de vida, e a segue. Em face disso, a utilização de segmentos de temporalidade é fundamental na produção de sentidos, dentre esses segmentos podemos apontar alguns como: “assim”, “sempre”, “sendo que”, “ao longo”, “assim como”.

Pensar no autor da autobiografia faz refletir sobre o fato de que o escritor, ao falar de si mesmo e sobre os eventos que o cercam, o faz a partir do lugar que ocupa socialmente, demonstrando de que forma os acontecimentos vivenciados o afetam e de que forma ele também interfere nesses acontecimentos.

O autor narra de forma cronológica os seus episódios de vida, começa por onde nasceu, depois narra sua adolescência e, por último, cita como está sua vida atualmente. Alguns episódios são narrados de forma mais enfática e com mais detalhes que outros, como podemos observar no último parágrafo do texto, onde o autor conta sobre seus livros, e do desafio de fazer com que esses livros publicados chegue até os leitores.

Entre os textos autobiográficos escritos pelos alunos colaboradores, destacamos para análise o texto do Aluno J, o qual paga dependência¹⁶ de estudos em língua portuguesa na turma colaboradora. É importante dizer que havia outros alunos nessa mesma situação de dependência, o aluno dependente é registrado no diário de classe com o indicativo de dependência ao lado do seu nome, normalmente eles costumam faltar aulas e pouco desenvolvem tarefas propostas em sala, mas no caso de J foi diferente, desde que chegamos à turma do 6º. Ano ele pouco faltou às aulas e costumava fazer as atividades propostas. Também cumpria prazos para a entrega de tarefas de casa, por isso resolvemos escolher o texto dele, já adiantando que para as professoras-pesquisadora, foi um desafio desenvolver um trabalho com os alunos comuns da turma e também com os alunos em dependência de estudos.

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

¹⁶ No ensino público estadual no Pará, existe um programa de ensino que permite a dependência. Essa dependência nada mais é que repetir a matéria num horário alternativo continuando o curso normal sem a necessidade de repetir todo o ano.

EXEMPLO 20: Produção Individual (1ª versão)

meu nome é [redacted] mas todos me confundem
micoilhesse como loirio, eu tenho 15 anos nasci em dia 12 de Janeiro, 1999, moro no bairro da paz moro com minha mãe que si chama C. ela tem 34 ano eu não tenho pai porque meu pai morreu quando eu tinha 1 ano. eu estudo no P.F. ditade eu fasso 8º. B e eu tenho um irmo deficiente e eu queria fala sobre a minha família o meu avó mais minha avô mora na praia do meio e lá é muito Bom. quando eu vou para a casa deles eu vou para praia Baia e eu tenho uma irmã que não mora mais minha mãe ela mora mais a minha madrinha por que a minha madrinha pediu para minha mãe para minha irmã morar com ela... ela foi mora na casa da madrinha mais eu vejo ela todo dia na escola P.F.

Meu nome é J. mas todos micoilhesse como loirio, eu tenho 15 anos nascie em dia 12 de Janeiro. Moro no bairro da paz moro com minha mãe que si chama C. ela tem 34 ano eu não tenho pai porque meu pai noreu quando eu tinha 1 ano. eu estudo no P.F. ditade eu fasso 8º. B e eu tenho um irmo deficiente e eu queria fala sobre a minha família o meu avó mais minha avô mora na praia do meio e lá é muito Bom. quando eu vou para a casa deles eu vou para praia Baia e eu tenho uma irmã que não mora mais minha mãe ela mora mais a minha madrinha por que a minha madrinha pediu para minha mãe para minha irmã morar com ela... ela foi mora na casa da madrinha mais eu vejo ela todo dia na escola P.F.

Com relação a 1ª. Versão do texto do aluno J, é oportuno dizer que o autor se mostra no texto. Predomina em seu discurso fatos reais expostos ao leitor, por isso o texto é predominantemente narrativo.

Nessa produção, diferentemente de outras que foram aplicadas durante a intervenção, o aluno J arrisca-se na escrita sem a preocupação de escrever palavras adequadas ou “certas”, como diria ele mesmo. Constatamos que o gênero autobiografia trouxe elementos que foram relevantes para o aluno em questão, contar um pouco do que é significativo e que compõe a sua história de vida, pois em outras produções escritas o aluno se mostrava inseguro e não sabia como começar seu texto, ao passo que na produção do texto autobiográfico ele se sentiu estimulado e impulsionado a produzir.

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

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

Em seguida, apresentamos e analisamos a produção individual do aluno J. Tal produção passou por reescrita e decidimos publicar considerando a melhor versão textual produzida pelo aluno, o texto compõe a décima terceira autobiografia do livro publicado como produto final do projeto de intervenção.

EXEMPLO 21: Produção Individual (2ª versão)

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

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

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

Gosto de estudar, mas sinto algumas dificuldades com Língua Portuguesa, tanto que faço dependência na disciplina, por isso de manhã pago a dependência do 6º. Ano e a tarde curso normalmente na turma do 8º. Ano. (BEZERRA e GARCIA, 2014, p. 35)

No primeiro parágrafo do texto do aluno J, vemos a utilização do mecanismo de coesão da metafunção textual, explicitado pelo conectivo “*mas*”, porém detectamos ainda que esse elemento não traduz apenas uma relação de oposição, como diz a gramática tradicional. No plano discursivo, percebemos que esse conector traz uma carga de reconhecimento, de identificação no grupo no qual o aluno se insere “*mas todos me conhecem como ‘Loirinho’*”. Vejamos que logo a seguir ele relata que “*...moro no Bairro da Paz*” destacamos o uso de aspectos linguísticos da função ideacional na questão das

circunstâncias, trazendo à tona essa caracterização do lugar. Ele fez essa escolha linguística para se identificar.

No segundo parágrafo, o aluno diz não ter mais pai e reforça essa ideia acrescentando um modalizador “*gostaria de poder ter convivido...*”. Aqui, ele utiliza a metafunção interpessoal por meio da forma verbal modalizadora *poder*. Faz essas escolhas porque se sente pequeno diante dos problemas enfrentados, por exemplo, o fato de querer ter convivido mais com seu pai.

Prosseguindo a análise, ainda no segundo parágrafo temos a metafunção ideacional, com a utilização do verbo “*Gosto*”. Ele se utiliza de um processo material em “*tenho um irmão*” e em “*tenho uma irmã*”, escolhendo como meta a figura de um ente familiar, repete várias vezes processos materiais, como esses, que dão ideia de posse. No plano discursivo isso se deve ao fato de ser um menino carente de afetividade e que vive longe de pessoas de sua família. Inclusive ele relata no terceiro parágrafo que tem uma irmã que não mora com ele, mas “*como minha mana estuda também no P.F. eu a vejo todos os dias e matamos a saudade*”.

No trecho “*...pretendo ajudar muito.*”, temos os modalizadores, aqui dando ideia de probabilidade, ou seja, ele pretende, mas não é certo que isso irá ocorrer. Já no trecho “*o lugar é muito bonito...*” temos um processo relacional, servindo para caracterizar uma entidade, tal processo é comumente usado para representar seres no mundo em termos de suas características e identidades. No texto sob análise, o processo contribuiu para a descrição do lugar.

Para concluir a explanação, passemos ao último parágrafo do texto iniciado com o verbo no processo mental “*Gosto*” e, em seguida, a presença da metafunção textual com o articulador “*mas*”, indicando que o autor do texto gosta de estudar, porém sabe de suas dificuldades com a língua portuguesa. Para comprovar isto, ele diz que paga dependência nessa disciplina e se utiliza novamente da metafunção textual, com o elemento coesivo “*por isso*” que dá a ideia de consequência no trecho “*por isso de manhã pago a dependência do 6º. Ano e a tarde curso normalmente na turma do 8º. Ano.*”

Segundo Halliday (1994) as metafunções da linguagem são funções essenciais para a realização da comunicação humana, estabelecendo uma espécie de núcleo duro (main core). Dada à natureza semântico-funcional da linguagem, escolhas condicionadas por essas metafunções não são apenas de caráter estrutural. Todas elas refletem fatores ideológicos e sociais do falante e seu contexto imediato e de cultura.

Nesses termos, o ato de escrever exige que o produtor do texto tome decisões em vários níveis (semântico, pragmático, estilístico, discursivo, gramatical, textual e assim por diante). Os aspectos formais são apenas um dos componentes do texto, o que devemos privilegiar são os processos de constituição do seu sentido.

Por esse capítulo ser intitulado como *aulas em transformação: interação entre professoras e alunos* cabe finalizá-lo dizendo que a sala de aula é um espaço privilegiado desse movimento interlocutivo, é um lugar de interações, de diálogos entre sujeitos e saberes, assim devemos desenvolver nas aulas de língua materna atividades legítimas que entrelacem cada vez mais linguagem e sujeito, enfim, que se pratique a linguagem em contextos relevantes para o universo dos alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das considerações que apresentamos ao longo desse estudo, podemos perceber que esta pesquisa foi desenvolvida tomando como base o pressuposto de que o conhecimento dos gêneros contribui para o empoderamento dos alunos, a fim de que haja uma relação mais autônoma com a linguagem. A UD elaborada a partir da articulação com o CCMG se mostrou eficaz em auxiliar os aprendizes nas práticas de linguagem e na compreensão do gênero, porém não pode ser vista como a fonte de resolução dos problemas, ainda há um longo percurso a trilhar na compreensão da problemática ligada ao ensino de língua portuguesa. É necessário reconhecer que a escola precisa avançar significativamente (res)significando a sua prática.

Nesse contexto, remetemo-nos a nossa prática anterior ao MP, quando não tínhamos o hábito de trabalhar com atividades encadeadas em sequências, e não costumávamos conceber os gêneros “como forma de vida e de ação social” conforme conceituamos ao longo da Dissertação, o que fazíamos com mais frequência era um trabalho metalinguístico com o gênero. A partir das leituras e pesquisas desenvolvidas no MP pudemos perceber tais falhas no nosso fazer pedagógico e procuramos desenvolver nossa UD como um suporte para organizarmos as atividades de ensino em função de um produto intermediário e de um produto final, ressignificando assim nossas práticas pedagógicas.

Neste momento final, procuramos apontar resumidamente o alcance das respostas às perguntas de pesquisa propostas nesta dissertação, trabalhadas ao longo deste estudo.

A primeira pergunta específica da pesquisa foi *Como as práticas de leitura na escola podem ser ressignificadas?* Para respondermos a esta pergunta desenvolvemos no Capítulo 3 o percurso de utilização dos instrumentos didáticos CCMG e UD, que possibilitaram a ressignificação da leitura na escola, através da articulação com os gêneros abordados durante a intervenção na sala de aula. Verificamos inclusive que a abordagem sugerida para esses gêneros nos documentos curriculares oficiais considera-os sob a noção de função social a que estão atrelados. No Capítulo 4, apresentamos, no item *4.1 Ressignificando as práticas de leitura*, a transcrição da primeira aula ministrada na turma colaboradora. Fica evidente as contribuições dos alunos com a aula em questão. No

mesmo item, destacamos e analisamos as respostas escritas de três alunos com relação ainda à primeira aula, onde havíamos trabalhado com o gênero vídeo. Podemos assim constatar que houve a ressignificação da leitura nesse ponto, com a inserção dos alunos em práticas de letramento em que as opiniões construídas eram confrontadas.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa *Como as práticas de AL na escola podem ser ressignificadas?* Verificamos, no Capítulo 3, que os gêneros articulados a LSF potencializam o aprendizado da análise linguística, desenvolvendo a consciência dos usos adequados da língua em diferentes situações. No Capítulo 4, analisamos textos escritos de alunos mostrando que a ressignificação da AL nas práticas de sala de aula acontece, principalmente, aliada às práticas de reescrita. Percebemos ainda que a UD, atrelada ao CCMG propicia um trabalho ressignificado de análise linguística com vistas à reescrita. Os dados revelaram-nos que um dos aspectos fundamentais da prática de AL é a contribuição para reescrita de textos produzidos pelos alunos.

Ao longo do Capítulo 3 e do Capítulo 4, respondemos às perguntas de pesquisa específicas, três e quatro: *Como a organização da aula de Língua Portuguesa se altera a partir da proposta do CCMG?*; *Quais são os papéis exercidos por alunos e professores nas aulas de língua materna orientadas pelo CCMG?* A organização da aula, alterada à luz da metodologia do CCMG, desempenhou um trabalho bastante significativo para o letramento crítico do aluno, revelando a interação de professoras e alunos. A fim de entendermos melhor o que os dados revelaram organizamos as respostas em forma de imagem, como vemos a seguir.

Neste contexto, entendemos que planejar as aulas no formato de circuito implica não se restringir ao planejamento de uma aula apenas, mas organizar a aula num formato de cadeia, de sequência de gêneros, como vimos no percurso metodológico desta pesquisa. Para ilustrar a organização da aula de Língua Portuguesa a partir da proposta do CCMG, recorreremos a Figura 15:



Figura 15: Organização da aula conforme CCMG

A Figura 15 apresenta o movimento circular do CCMG, envolvendo os momentos de leitura, produção e análise linguística durante a implementação das aulas no projeto de intervenção. Podemos observar que há dez (10) imagens para ilustrar os diferentes estágios do CCMG. Na *modelagem*, temos os vídeos sendo apresentados como acionamento de conhecimento prévio; na *negociação conjunta de texto*, vemos o momento da produção coletiva desenvolvida a partir da entrevista com o poeta marabaense; e na *construção do texto de forma independente*, vemos inicialmente as professoras-pesquisadora explicando o que será produzido e, em seguida, a imagem de um aluno escrevendo seu texto na primeira e segunda versão. O trabalho com uma multiplicidade de gêneros orais e escritos demandados por cada evento possibilitou a articulação dos gêneros da UD no percurso CCMG, provocando com isso a

ressignificação das práticas de linguagem, e conseqüentemente, mudanças no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

É importante ressaltar que o método do CCMG não pode ser encarado como uma espécie de “divisor de águas”, acreditando que, durante a intervenção, houve uma evolução significativa das práticas de letramento do aluno na turma onde ele foi implementado. Não podemos acreditar que após essa intervenção na prática pedagógica da escola, tudo ficou resolvido, os problemas acabaram. É necessário um posicionamento do professor quanto a uma concepção produtiva de linguagem que fundamente sua prática para evitar foco apenas em questões meramente metodológicas.

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

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BEZERRA, S. O. X. e GARCIA, V. B. B. R. (Orgs.) **Autobiografia dos alunos do 6º.Ano A**. Marabá: Carajás, 2014.
- BORTONI, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEEFF)/MEC, 1998.
- CASTRO, C. de M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: CAPES. V. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.
- CALLAGHAN, M.; KNAPP, P. e NOBLE, G. **Genre in Practice**. In **The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing**. Edited by B.Cope and M. Kalantzis. London: Falmer Press, pp. 11, 180-189. 1993.
- CELANI, M A. A. **Afinal, o que é Lingüística Aplicada?** In: PASCHOAL, M.S.Z. de. ; CELANI, M.A.A. (Org.). **Lingüística Aplicada**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-24.
- _____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, Vol. 8, No. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.
- DOLZ, J.; NOVERRRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2ª ed. London: Continuum, 2004.
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**., Campinas: Unicamp/IEL, (22): 9-39, jan./jun. 1992
- _____. Criatividade e gramática. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas: Número 9: Pp. 5-45, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 23ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GONÇALVES, A.V.; PETRONI M. R.(Organizadores). **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

GOULART, C. M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun., p. 13-47, 2009.

_____. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos.; MELO, M. (Orgs.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas: Pontes Editores, 2014. Pp. 203-231.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. Hodder Education, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. Hodder Education, 2004.

HALLIDAY, M A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4th. Ed. London: Routledge, 2014.

IBGE. **Sinopse por setores - Censo IBGE 2010**. Rio de Janeiro, 2011.

KINNEY, Jeff. **Diário de um Banana**. São Paulo: Vergara e Riba Editora, 2009.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15ª. Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. Os Estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v.08, n. 3, p.487-517, set./dez.2008.

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

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2001.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. (Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes).

MARABÁ. **Proposta Curricular: os múltiplos olhares sobre os caminhos da aprendizagem**. Ensino Fundamental 6º ao 9º ano / 3º e 4º ciclos. Prefeitura de Marabá: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. Análise Lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 199-226, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de sua vida**. In: **Vida de professores**. Porto, Porto Editora, 1992.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: Françoise Gadet (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux**. 3ª. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. Pp. 61-105.

PERRENOUD. P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PMM. Lei Municipal 17.213-2006 _ **Institui o Plano Diretor Participativo do Município de Marabá**. Marabá, 2006.

RAIOL, J. A. (Org.) **Perspectivas para o meio ambiente urbano: GEO Marabá**. Belém: [s.n.], 2010.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Mar. 2010. Disponível em: <http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

ROSE, D. **Reading to Learn: accelerating learning and closing the gap**. Teacher training books and DVD. Sydney: Reading to Learn, 2011. <http://www.readingtolearn.com.au> Acesso em: 28 abril 2015.

SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.7-16.

SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: Currículo e Formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2015. (no prelo)

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

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

_____. Gêneros Textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.15, n.2, p. 387-418, jul./dez. 2012a.

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

_____. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: Eduem, 2011a.

_____. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.41, n.143, p. 582-605, 2011b.

_____. Empoderamento de participantes de pesquisa em linguística aplicada. **Caderno de pesquisa Raído**, Dourados-MS, v.4, n.8, p. 119-139, jul/dez. 2010.

_____. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009a.

_____. Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. **Revista Investigações**. Vol. 22, n. 2, julho, p.135-160, 2009b.

_____. Subversão da exclusão escolar via mediação em atividade de produção textual. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n. 33, p. 470-486, set./dez. 2006.

_____. A prática de análise linguística no livro didático: uma proposta pós-PCN. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Vol.43, n.1, p. 35-49, 2004.

SILVEIRA, V. O. da; PINTO, F. C. de S. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 38-47, jul. 2005.

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

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. (tradução Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 3rd. Ed. London: Routledge, 2014.

VIAN JR, O. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis. **Linguagem em Discurso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 389-411, set./dez. 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2ª. Edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. M.; PEREIRA, J. E. D. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

<http://newlearningonline.com/literacies/chapter-5/callaghan-knapp-and-noble-on-the-genre-curriculum-cycle-or-wheel> acesso em 10/06/2014.

APÊNDICE 1

Unidade Didática

E.M.E.F. Professor Paulo Freire

Professor-Orientador: Wagner Rodrigues Silva

Professoras-pesquisadora:

Seane Oliveira X. Bezerra

Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 6º. Ano do Ensino Fundamental

Data: 14 de Agosto de 2014.

LETRAMENTOS NA ESCOLA ORIENTADOS POR UM CIRCUITO CURRICULAR MEDIADO POR GÊNEROS (CCMG) Pesquisa-Ação

Objetivo Geral:

Familiarizar os alunos com práticas de leitura, escrita e análise linguística orientadas por diferentes gêneros textuais;

Objetivos específicos:

1. Caracterizar o diário e a autobiografia como gêneros desencadeadores de práticas sociais envolvendo a rememoração, resultando no compartilhamento das experiências humanas;
2. Pesquisar em fontes diversas diferentes eventos e práticas de letramento em que os gêneros selecionados em (1) são utilizados;
3. Caracterizar os estágios funcionais componentes dos gêneros selecionados (1);
4. Identificar aspectos gramaticais característicos das sequências ou tipologias textuais que compõem os gêneros focalizados em (1);
5. Identificar aspectos característicos do gênero anotação escolar e sua importância para a pesquisa;
6. Produzir diários e autobiografias orientadas pela proposta pedagógica denominada “circuito curricular mediado por gêneros”.
7. Produzir um volume com autobiografias produzidas pelos alunos, resultando numa sessão de autógrafos.

Conteúdos linguísticos:

- a. Estratégias de interpretação textual orientadas pela proposta pedagógica denominada “circuito curricular mediado por gêneros”;
- b. Diferentes gêneros textuais, tais como diário, autobiografia, entrevista oral, notas de campo, anotação escolar e outros;
- c. Produção textual individual e coletiva, operando com os conhecimentos contextuais e linguístico-gramaticais;
- d. Reescrita textual.

Tempo estimado

20 aulas

Ano

6º ano. (5ª.Série)

Recursos necessários:

- Vídeos;
- Cópias de páginas do Livro Diário de um Banana;
- Cópias de páginas do Livro Querido Diário Otário ;
- Cópias da autobiografia de *Patativa do Assaré*;
- Livro didático;
- Laboratório de informática;
- Biblioteca.

Apresentação da situação:

As atividades que serão desenvolvidas nesta sequência didática têm como objetivo mostrar para os alunos alguns dos usos da leitura e escrita que temos em nossa sociedade.

Assim para introduzirmos os conhecimentos sobre os dois gêneros a serem trabalhados no 6º ano, inicie as aulas com uma apresentação de vídeos que mostre aos alunos algumas práticas de leitura e escrita que temos em nosso dia-a-dia.

Os vídeos escolhidos previamente pelo professor foram:

Vídeo 1: Consulta médica. (2:50)¹⁷

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=ldlrQdiD17M>



Cenas do vídeo: Consulta Médica

Vídeo 2: Esquete vida de advogado¹⁸. (2:56)



Cenas do vídeo: Esquete vida de advogado

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=9gWwrcII8>

Vídeo 3: Nos limites da sala de aula¹⁹. (13 min.)



Cenas do vídeo: Nos limites da sala de aula

Após as reflexões sobre as práticas de leitura e escrita passe a apresentação dos gêneros com as atividades descritas ao longo dessa unidade didática. (Ver plano de aula em anexo).

Sondagem- oral/conhecimento prévio

➤ Antes da apresentação do gênero diário aos alunos, o professor deverá contar uma experiência vivida por ele de forma envolvente, enfatizando as marcações de tempo, fazendo os alunos perceberem as memórias descritas no texto falado. Em seguida, o professor convida 3 (três) alunos para também lembrarem um fato vivenciado por eles, que seja marcante, que tenha realmente chamado a atenção e contar à classe. Com base nos textos narrados o professor passa a fazer alguns questionamentos sobre o gênero que será abordado.

➤ **Gênero Diário**

a. Alguém aqui já escreveu algum diário, ou pelo menos uma página de um diário?

b. Vocês já leram o diário de alguém?

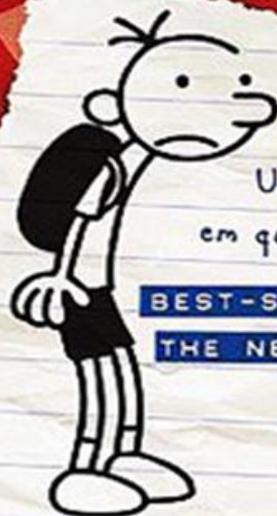
c. Escrever um diário está “fora de moda”? Por quê?

d. Pode-se dizer que um blog é uma versão moderna do diário? Por quê?

➤ Entregue cópias do **Diário de um Banana** e, em seguida, faça a leitura do texto para os alunos.

¹⁹ https://www.youtube.com/watch?v=Rvg8Q_9rA1I

DIÁRIO de um Banana



Um romance
em quadrinhos

BEST-SELLER Nº 1 DO
THE NEW YORK TIMES

Jeff Kinney



SETEMBRO

Terça-feira

Em primeiro lugar, quero esclarecer uma coisa: isto é um **LIVRO DE MEMÓRIAS**, não um diário. Eu sei o que diz na capa, mas, quando a mamãe saiu para comprar essa coisa, eu disse **ESPECIFICAMENTE** que queria um caderno sem a palavra "diário" escrita nele.

Ótimo. Tudo que eu preciso é que um idiota me pegue com este livro e entenda errado.

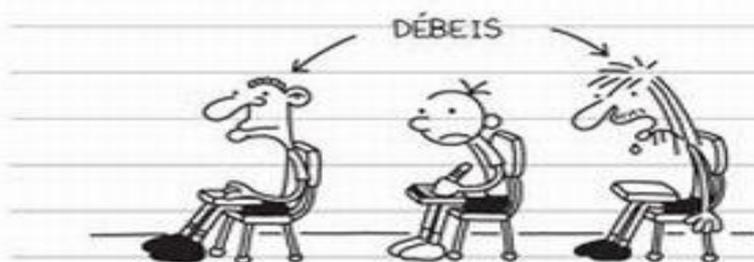


A outra coisa que eu quero esclarecer agora mesmo é que isso foi idéia da minha **MÃE**, não minha. Mas se ela acha que eu vou escrever meus "sentimentos" aqui ou coisa do tipo, ela está louca. Então, só não espere que eu seja todo "Querido Diário" isso, "Querido Diário" aquilo.

A única razão de eu ter aceitado isso é porque imagino que, mais para a frente, quando eu for rico e famoso, vou ter coisas melhores para fazer do que ficar respondendo a perguntas bestas o dia inteiro. Daí este livro vai vir a calhar.



Como eu disse, um dia vou ser famoso, mas por enquanto estou preso no ensino fundamental com uma cambada de débeis.



2

➤ Discuta junto com os alunos sobre as informações do texto: pergunte aos alunos se já leram ou escreveram algum texto parecido com este que eles têm em mãos. Se tiveram alguma dificuldade na leitura do texto. Se têm palavras ou expressões que eles não sabem o significado. Que informações importantes eles acharam das personagens do Diário de um Banana.

➤ Após a leitura das páginas do diário de Greg, os alunos, em dupla, deverão responder por escrito às questões seguintes:

a. Observe a data na abertura da página do diário de Greg. O que isso indica?

- b. As pessoas do discurso são: 1ª. (eu/nós), aquela que fala; a 2ª. (tu/vós), aquela com quem se fala; e a 3ª. (ele, ela/ eles, elas) aquela de quem se fala. O diário é escrito em que pessoa do discurso? Por quê?
- c. Quais as marcas no texto que nos faz perceber onde essa pessoa aparece?
- d. Quem escreve o diário? Quais são os indícios ou pistas encontradas no texto, que nos leva a perceber que se trata de um homem ou uma mulher?
- e. Qual seria a idade do enunciador? Justifique sua resposta com passagens do texto.
- f. Que pessoas são citadas nessas páginas de diário?
- g. Que acontecimento é relatado pelo enunciador?
- h. Conclua: que tipo de acontecimento é registrado em um diário?
- i. Quais são as marcas de tempo que são apresentadas no texto lido?
- j. Em um diário, também se registram pensamentos, um modo de enxergar a vida. Qual é a opinião, o ponto de vista do enunciador sobre o seu futuro e sobre os seus colegas do ensino fundamental?

Ao final da conversa e da atividade escrita com os alunos, o professor deverá concluir juntamente com eles que, atualmente, o diário é um instrumento de produção de cultura no mundo todo, usado como registro dos acontecimentos do dia-a-dia. Dependendo de sua função, o diário pode ser usado como algo público ou privado, comunitário ou pessoal; e de maneira geral é escrito em primeira pessoa.

OUTRO TEXTO DO MESMO GÊNERO

- Após a explanação sobre as características do diário, o professor deverá levar para a turma partes do diário “Querido Diário Otário” de Jim Benton.
 - O professor entregará cópias do texto para os alunos fazerem uma primeira leitura;



ESTE DIÁRIO É PROPRIEDADE DE

Jamie Kelly

Escola: COLÉGIO MACKEREL

Armário: 201

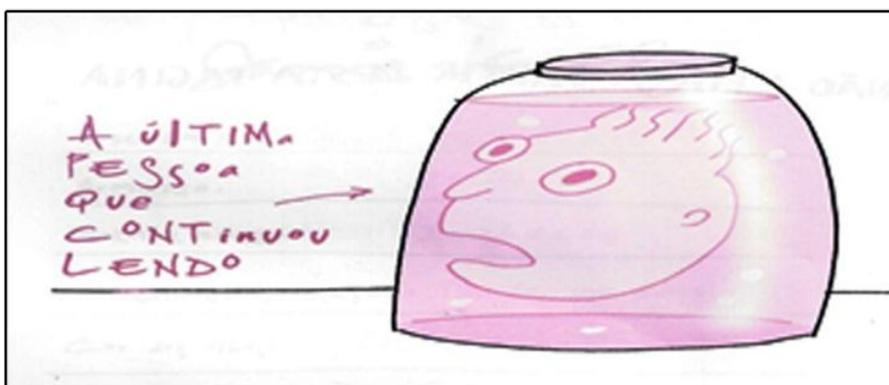
Melhor amiga: Isabella

Bichinho de estimação: Felido, um bongo

Cor dos olhos: VERDES

Cor dos cabelos: ~~castanhos~~ Loiro escuro com lóculos

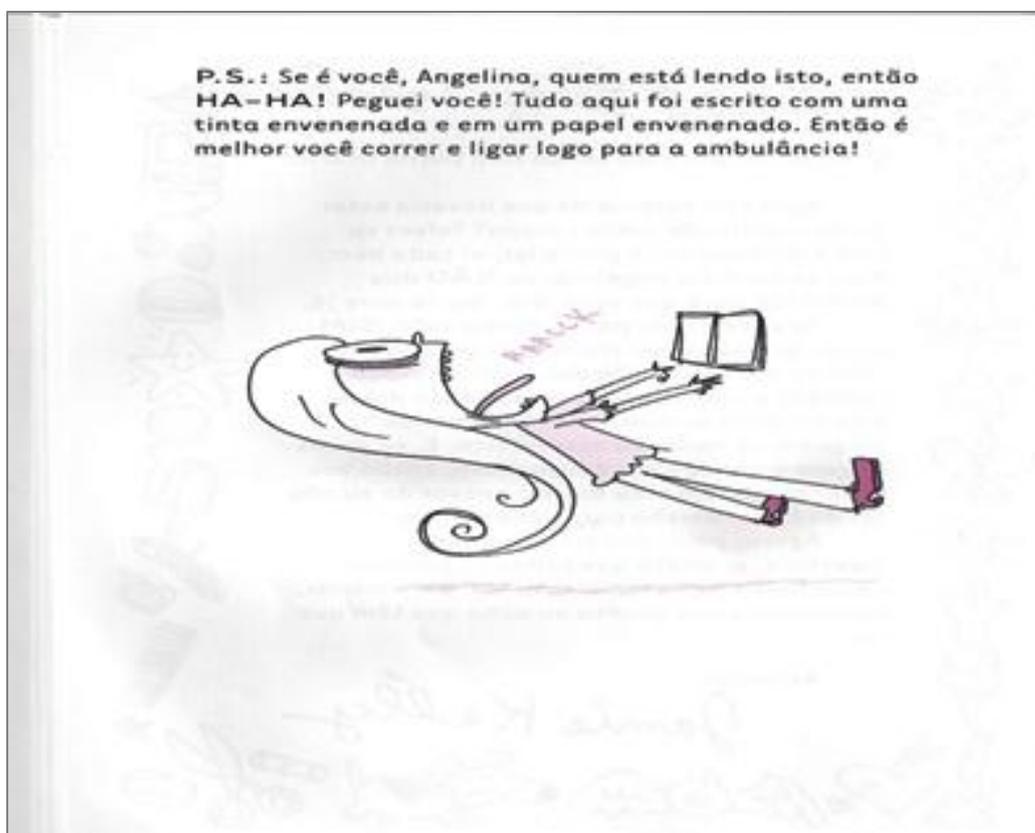
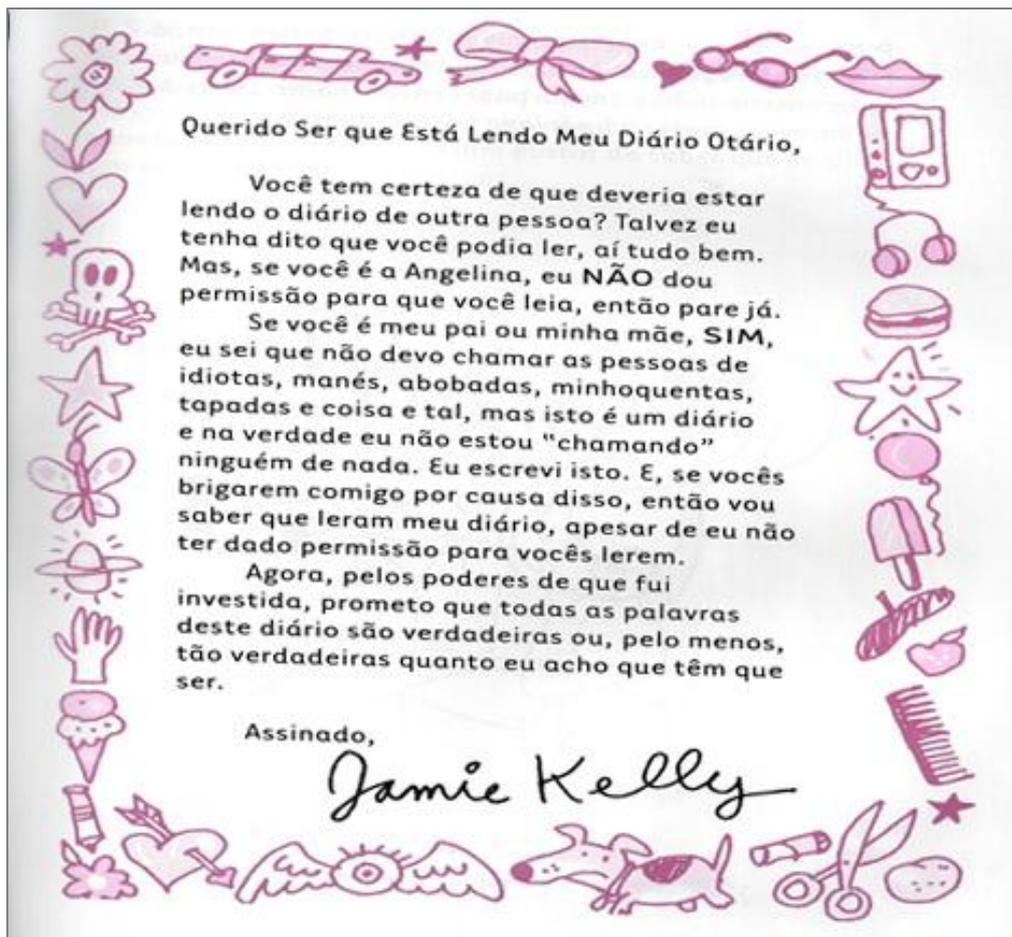
CUIDADO
NÃO LEIA A PARTIR DESTA PÁGINA



**ESTE DIÁRIO
NÃO É SEU**

EU TENHO CERTEZA

Jamie Kelly



P.S.S.: Se é você, Lucas, quem está lendo isto, eu tenho um antídoto contra o veneno, e ele pode ser entregue a você através de um simples telefonema para a minha casa. Mas, se os meus pais atenderem, não fale nada sobre o veneno. Acho que eles não iam gostar de saber que eu ando por aí envenenando as pessoas.



**ESTES SÃO MEUS PAIS,
QUE DESAPROVAM ENVENENAMENTOS**

Segunda-feira, 2

Querido Diário Otário,

Hoje à tarde, eu estava lá fora brincando com o meu beagle, Fedido, fazendo aquele joguinho em que a gente finge que joga a bola, daí ele sai correndo como um bobo pra pegar e de repente se toca que você não jogou bola nenhuma. Eu geralmente faço isso só umas duas ou três vezes, mas acho que hoje estava meio distraída, porque, quando finalmente me toquei que ainda não tinha jogado a bola nenhuma vez, já tinha fingido umas cento e quarenta vezes. O Fedido estava meio irritado e espumando e não quis voltar pra casa por um bom tempo.

Será que os cachorros são rancorosos?



Terça-feira, 3

Querido Diário Otário,

Acho que hoje eu estive muito próxima de ganhar um apelido, o que é praticamente a pior coisa que pode acontecer pra você num colégio. Eu estava comendo um pêssego no recreio e outro pêssego caiu da minha mala. O Mário Pinsetti, aquele idiota que só consegue respirar pela boca e que, para o meu azar, estava ali do meu lado, disse:
– Ô Pesseguida!

Ele é praticamente o "apelideiro" oficial do colégio e, apesar de serem sempre idiotas, os apelidos que ele dá acabam durando para sempre. (Não acredita em mim, Diário? Então pergunte ao "Bundão Bundeira", um dos primeiros apelidados por Pinsetti. Eu nem sei qual é o nome verdadeiro do menino. Ninguém sabe. Ele é chamado de Bundão Bundeira há tanto tempo que até a mãe dele já chamou ele de Bundão uma vez, quando estava deixando ele na escola.

– Tchau, Bundãozinho!

Quando percebeu o que tinha feito, ela tentou ajeitar:

– Temos muito orgulho de você!



Voltando à história dos pêssegos. Eu peguei aquela fruta maligna rapidinho e enfiei na mochila, achando que ninguém tinha ouvido o Pinsetti. Isso com certeza anularia a validade do apelido. Mas, então, uma adorável risada tilintou nos meus ouvidos, como o som de alguém acariciando a barriguinha de um bebezinho fofo com um filhotinho macio. Quando me virei, lá estava ninguém mais, ninguém menos que Angelina, que estava com certeza fixando o apelido para sempre em sua memória.

Agora é só questão de tempo até que eu esteja assinando meus trabalhos como PESSEGUILDA.

- Após a leitura individual dos alunos, o professor propõe uma leitura compartilhada com a turma;
- Em seguida, ele propõe uma atividade de interpretação escrita do texto, ressaltando os estágios funcionais do gênero Diário (Verificar plano de aula em anexo);
- Ao término da leitura e interpretação oral e escrita do diário o professor, passará para a produção coletiva de um diário;
- Produzir coletivamente (professor e aluno) uma página de diário fictício a partir de uma sequência de imagens (Verificar plano de aula em anexo);

- Ao término da produção coletiva, o professor pedirá aos alunos uma produção individual (uma página de diário pessoal), a qual será produzida como tarefa de casa, em que os alunos deverão relatar um fato específico de sua vida ou de um final de semana (Verificar plano de aula em anexo);
- O professor deverá recolher as produções dos alunos e analisá-las fazendo as observações necessárias por escrito no próprio texto do aluno;
- O professor deverá orientar os alunos para revisão e reescrita a do seu próprio texto;
- O aluno entregará o texto revisado para uma segunda avaliação por parte do professor.
- O professor escolherá um texto de um dos alunos para ser revisado coletivamente;
- O professor deverá escanear e imprimir umas 15(quinze) cópias do texto escolhido em papel A3, dividir a turma em quinze grupos de no máximo 3 componentes (Verificar plano de aula em anexo a atividade de avaliação coletiva das produções).

Gênero Autobiografia

Para introduzir o gênero autobiografia, o professor deverá levar vídeos de entrevistas com pessoas que já escreveram uma autobiografia ou vídeo de autobiografia propriamente dita. Os alunos assistirão aos vídeos e farão anotações em seu caderno referente às falas mais importantes dos entrevistados, percebendo assim algumas marcas do gênero apresentado.

Vídeo you tube: Autobiografia de Priscila Kysen. (12:43). Produzido por Paloma França²⁰.

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=w9UU5ZWb3WU>



Cenas do vídeo: Autobiografia

Em seguida, o professor deverá conversar com a turma sobre o vídeo em questão abordando as peculiaridades do gênero (Ver plano de aula ao final da UD).

A seguir, o professor inicia uma conversa sobre a próxima atividade proposta que será uma autobiografia do escritor Patativa do Assaré:

- a) Vocês já tinham ouvido falar em Patativa do Assaré?
- b) Alguém aqui pode me dizer como se chama esse tipo de texto que as pessoas falam de si própria, que contam suas histórias de vida?
- c) Quem é que pode escrever esse tipo de texto?
- d) Onde encontramos esse tipo de texto em nossa sociedade?
- e) Quem lê ou se interessa por textos como esse?

Entregue cópias da autobiografia de Patativa do Assaré aos alunos. Peça primeiro uma leitura silenciosa. Depois, faça a leitura em voz alta para a turma e explique a etimologia da palavra Autobiografia.

Eu, Antônio Gonçalves da Silva, filho de Pedro Gonçalves da Silva, e de Maria Pereira da Silva, nasci aqui, no Sítio denominado Serra de Santana, que dista três léguas da cidade de Assaré. Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra, a qual depois de sua morte, foi dividida entre cinco filhos que ficaram, quatro homens e uma mulher. Eu sou o segundo filho. Quando completei oito anos, fiquei órfão de pai e tive que trabalhar muito, ao lado de meu irmão mais velho, para sustentar os

mais novos, pois ficamos em completa pobreza. Com a idade de doze anos, freqüentei uma escola muito atrasada, na qual passei quatro meses, porém sem interromper muito o trabalho de agricultor. Saí da escola lendo o segundo livro de Felisberto de Carvalho e daquele tempo para cá não freqüentei mais escola nenhuma, porém sempre lidando com as letras, quando dispunha de tempo para este fim. Desde muito criança que sou apaixonado pela poesia, onde alguém lia versos, eu tinha que demorar para ouvi-los. De treze a quatorze anos comecei a fazer versinhos que serviam de graça para os serranos, pois o sentido de tais versos era o seguinte: Brincadeiras de noite de São João, testamento do Juda, ataque aos preguiçosos, que deixavam o mato estragar os plantios das roças, etc. Com 16 anos de idade, comprei uma viola e comecei a cantar de improviso, pois naquele tempo eu já improvisava, glosando os motes que os interessados me apresentavam. Nunca quis fazer profissão de minha musa, sempre tenho cantado, glosado e recitado, quando alguém me convida para este fim. Quando eu estava nos 20 anos de idade, o nosso parente José Alexandre Montoril, que mora no estado do Pará, veio visitar o Assaré, que é seu torrão natal, e ouvindo falar de meus versos, veio à nossa casa e pediu à minha mãe, para que ela deixasse eu ir com ele ao Pará, prometendo custear todas as despesas. Minha mãe, embora muito chorosa, confiou-me ao seu primo, o qual fez o que prometeu, tratando-me como se trata um próprio filho. Chegando ao Pará, aquele parente apresentou-me a José Carvalho, filho de Crato, que era tabelião do 1o. Cartório de Belém. Naquele tempo, José Carvalho estava trabalhando na publicação de seu livro “O matuto Cearense e o Caboclo do Pará”, o qual tem um capítulo referente a minha pessoa e o motivo da viagem ao Pará. Passei naquele estado apenas cinco meses, durante os quais não fiz outra coisa, senão cantar ao som da viola com os cantadores que lá encontrei. De volta do Ceará, José Carvalho deu-me uma carta de recomendação, para ser entregue à Dra. Henriqueta Galeno, que recebendo a carta, acolheu-me com muita atenção em seu Salão, onde cantei os motes que me deram. Quando cheguei na Serra de Santana, continuei na mesma vida de pobre agricultor; depois casei-me com uma parenta e sou hoje pai de uma numerosa família, para quem trabalho na pequena parte de terra que herdei de meu pai. Não tenho tendência política, sou apenas revoltado contra as injustiças que venho notando desde que tomei algum conhecimento das coisas, provenientes talvez da política falsa, que continua fora do programa da verdadeira democracia. Nasci a 5 de março de 1909. Perdi a vista direita, no período da dentição, em consequência da moléstia vulgarmente conhecida por Dor

d'olhos. Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar a minha roçazinha, só não plantei roça, no ano em que fui ao Pará.

ANTÔNIO GONÇALVES DA SILVA, Patativa do Assaré.

<http://blog.teatrodope.com.br>

Acesso: 02 de junho de 2014.

➤ Discuta junto com os alunos sobre as informações do texto:

- a) Vocês já leram algum texto parecido com este que têm em mãos?
- b) Tiveram alguma dificuldade na leitura do texto? Há palavras ou expressões que vocês não sabem o significado?
- c) De quem o texto fala? Alguém conhece essa pessoa? Já leu outro(s) texto(s) relativo (s) a ela? O que mais sabem sobre essa pessoa?
- d) Onde o texto foi publicado?
- e) Com qual objetivo foi publicado?
- f) Quem são, geralmente, os leitores desse tipo de texto?

- Após a correção das atividades, o professor explicará para os alunos o significado da palavra autobiografia.

BIO = vida; GRAFIA = escrita. Então Biografia significa “registro da vida de uma pessoa”.

AUTO = a si mesmo. Autobiografia significa “o registro escrito da própria vida”, ou seja, uma biografia escrita pelo próprio autor, o autor seleciona e narra acontecimentos de sua própria vida.

➤ Na sequência, junto com a turma, tente observar/identificar as características mais comuns desse gênero, ou seja, aquilo que consta na maioria dos textos do Gênero Autobiografia.

As principais marcas do gênero textual Autobiografia são:

- a) Informações quanto ao nome do autor e protagonista da história, data e local de seu nascimento;
- b) Fatos importantes da vida dessa pessoa;
- c) Uso frequente de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (singular/plural);
- d) Predomínio de verbos no Pretérito.

➤ Depois de constatar essas marcas, leve a classe ao laboratório de Informática com acesso à Internet, peça para que visitem o endereço citado abaixo e outros sites que o professor ou alunos conhecerem, a fim de que observem outros textos do gênero autobiográfico.

<http://www.overmundo.com.br/banco/autobiografia>

Produção do Gênero Autobiografia

Produção individual: Diga aos alunos que cada um agora irá produzir sua autobiografia. E que, para ajudá-los, você irá colocar no quadro algumas questões que os nortearão no momento da produção.

Em sala, é importante relembrar alguns detalhes da autobiografia estudada, se possível, entregue novamente a cópia para eles relerem.

Questões Norteadoras:

- Escreva o seu nome e apelidos carinhosos, onde nasceu (cidade e estado), dia, mês e ano;
- Acontecimentos e fatos anteriores ao seu nascimento: relação dos pais, cidades que viveram, dificuldades que passaram, momentos importantes...;
- Qual a razão para seus pais terem escolhido o seu nome?
- Que lembranças tem dos seus primeiros anos na escola?
- Que professores marcaram a sua vida na escola?
- Fale de sua vida hoje: sonhos, desejos, coisas que gosta de fazer...

Avaliação da produção (individual e coletiva)

➤ Após a produção do texto, o professor deverá recolher as produções e analisá-las fazendo as observações necessárias por escrito no próprio texto do aluno.

➤ Em outro momento, escolha uma das produções e escreva-a em um cartaz ou apresente-a em slide, para ser analisada e reescrita junto com a turma.

➤ No momento da reescrita chame atenção para as características do gênero e a organização das ideias nos parágrafos.

➤ Devolva as produções dos alunos e peça para eles reescreverem prestando atenção nas observações feita pelo professor, e lembre-os da produção coletiva feita em sala.

➤ Após a reescrita dos textos individuais, os alunos junto com o professor, irão para o laboratório de informática digitar seus textos e fazerem a última revisão para publicação no blog da escola.

➤ Haverá também a publicação de um livro com autobiografias produzidas pelos alunos e organizadas pelas professoras-pesquisadoras, resultando numa sessão de autógrafos no pátio da escola.

ANEXOS DA UD

PLANO DE AULA

1ª AULA

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

TEMA: Vídeos com usos da escrita na sociedade.

Vídeo 1: Consulta médica. (2:50)

Vídeo 2: Esquete vida de advogado. (2:56)

Vídeo 3: Nos limites da sala de aula. (13 min.)

TEMPO DE AULA: Duas (2) aulas de 50 minutos.

OBJETIVO:

- ❖ Familiarizar os alunos com diferentes práticas sociais de leitura e produção escrita.

METODOLOGIA:

MODELAGEM (CONTEXTO)

1º momento: Acionamento do conhecimento prévio:

- Separar a turma em duplas e encaminhá-las ao laboratório de informática;
- Explicar a dinâmica da atividade e o porquê de estarem no laboratório;
- Assistir aos vídeos escolhidos previamente pelo professor;
- Fazer questionamentos problematizadores a fim de que os alunos possam emitir suas opiniões. Tais como: Que histórias você já ouviu durante uma consulta médica? Como o médico costuma se comportar durante esse evento?

TEMPO ESTIMADO: 35 minutos

2º momento: Desenvolvimento:

- Os alunos devem falar sobre os vídeos apresentados e registrar as considerações no caderno de língua portuguesa;

- O professor deve passar pelo menos três questões sobre cada vídeo assistido.

Vídeo 1 “Consulta médica”:

a) Qual o assunto de que trata o vídeo apresentado?

Resposta sugerida: Trata-se de uma consulta médica, onde o médico não dá atenção ao paciente.

b) Você conhece ou já ouviu falar de médicos com a mesma prática do médico do vídeo apresentado?

Resposta pessoal

c) Tente lembrar de sua última consulta e conte-a ao colega de sua dupla. Procure dar detalhes da fala do médico e também das ações dele durante a conversa, ou seja, o que os médicos fazem durante as consultas.

Resposta pessoal

Vídeo 2 “Esquete vida de advogado”:

a) Que assunto nos fala o vídeo 2?

Resposta sugerida: O vídeo 2 nos mostra a vida de um advogado perdido em meio a tantas burocracias.

b) Quem aparece se atrapalhando todo com os papéis no vídeo? O que esse personagem representa na nossa sociedade?

Resposta sugerida: O advogado aparece se atrapalhando todo. Esse profissional representa um homem de valor em nossa sociedade, é chamado de “doutor” e vive cheio de compromisso com clientes, juízes, e audiências diversas.

c) Você ou alguém de sua família já precisou dos serviços desse profissional? Como ele desempenha suas funções?

Resposta sugerida: O advogado lida com muitos papéis, burocracias e, às vezes, torna-se vítima em meio a tantos percalços de nossa sociedade.

d) Quais são as exigências sociais sofridas pela personagem conforme mostra o vídeo?

Resposta sugerida: Ele vive em meio a infindáveis processos, sofrendo pressões dos clientes e tendo que manter uma boa aparência nos lugares que frequenta, embora em alguns casos não tenha como custear tais despesas.

e) Diga alguns materiais que o profissional do vídeo 2 precisa para desempenhar seu papel na sociedade?

Resposta sugerida: São imprescindíveis para sua profissão: papéis, caneta, pastas, computador, impressora, entre outros.

Vídeo 3 “Nos limites da sala de aula”:

a) Qual assunto abordado no vídeo 3? Qual a importância desse profissional na vida de cada um de vocês?

Resposta sugerida: O vídeo mostra a realidade das escolas, professores colocando as regras da escola e alunos reclamando por não concordarem com tais regras impostas. O profissional da educação representa para mim... (resposta pessoal).

b) O que realmente um professor faz na sala de aula considerando as ações planejadas e inesperadas?

Resposta sugerida: O professor prepara sua aula e deveria aplicá-la com todo empenho na classe, como por exemplo: fazer a chamada, ler, escrever no quadro, olhar os cadernos dos alunos, explicar o assunto do currículo. Porém, normalmente, encontra vários empecilhos no decorrer do caminho, o que faz com que o professor pare sua aula para resolver problemas como: brigas, conversas excessivas, materiais que somem na hora da aula, bullying entre colegas de turma, entre outros.

c) Quais seriam as dificuldades encontradas na profissão de professor?

Resposta sugerida: São várias dificuldades, tais como: salas de aula superlotadas, indisciplina dos alunos, carga de trabalho excessiva, costuma levar trabalho para casa, é desvalorizado na sociedade atual, entre outros.

d) Qual a diferença do papel do professor para os outros dois profissionais vistos nos vídeos anteriores?

Resposta sugerida: O professor forma todos os outros profissionais e não é valorizado, o médico e o advogado são valorizados mesmo quando não desempenham bem suas funções.

e) Qual a sua visão sobre a prática profissional desempenhada pelos médicos, advogados e professores na sociedade?

Resposta sugerida: Espera-se que o aluno relate sobre as práticas dos profissionais em questão de forma ampla, sem se restringir aos vídeos assistidos.

f) O vídeo visto pela turma lembra alguma situação vivenciada por você na escola? Conte a situação ao colega da dupla e se quiser pode compartilhar também com a classe.

Resposta pessoal

TEMPO ESTIMADO: 35 minutos

MODELAGEM (TEXTO)

3º momento: Pesquisa no laboratório de informática

- Aproveitar o espaço do laboratório de informática e pesquisar na internet outros exemplos de usos da escrita numa sociedade, seja através de vídeo, imagens ou apenas textos verbais;
- Os alunos deverão fazer anotações da pesquisa no caderno para expor na aula seguinte.

TEMPO ESTIMADO: 30 minutos

2ª AULA

Conhecendo o gênero Diário

TEMPO DE AULA: Duas (2) aulas de 50 minutos.

OBJETIVO:

- ❖ Apresentar aos alunos o gênero diário através da leitura de algumas páginas do romance em quadrinhos “Diário de um Banana”;
- ❖ Ler e interpretar oralmente o texto: Diário de um Banana”;
- ❖ Caracterizar os estágios funcionais componentes da página do gênero Diário;
- ❖ Entender o diário como um gênero textual da ordem do relatar.

METODOLOGIA:

MODELAGEM (CONTEXTO)

1º momento: Compartilhando experiências de vida (professor e alunos).

- O professor iniciará a aula contando um fato que lhe aconteceu no final de semana: um passeio que fez, algum acontecimento marcante;
- O professor irá perguntar à turma se alguém quer contar uma história interessante que aconteceu no final de semana;
- O professor escolhe entre 3 a 5 alunos para contar sua história para os colegas.

2º momento: Leitura de algumas páginas do “Diário de um Banana”.

- O professor apresentará o texto no Datashow;
- O professor fará a leitura do texto para os alunos fazendo as devidas entonações e chamando atenção para as imagens dos textos;
- Após a leitura o professor fará alguns questionamentos orais sobre o texto e sobre as experiências e conhecimentos dos alunos acerca do gênero:

- f) Gostaram do texto? Vocês já conheciam este texto ou já leram algum texto parecido com esse?
- g) Alguém aqui já escreveu algum diário?
- h) Vocês já leram o diário de alguém?
- i) Escrever um diário está “fora de moda”? Por quê?
- j) Nestas páginas de diários que lemos, dá para saber mais ou menos a idade da personagem principal? Justifique sua resposta com passagens do texto.

Resposta sugerida: O aluno deverá perceber no decorrer da leitura das páginas escolhidas do diário de um Banana as pistas que demonstram que a personagem está no ensino fundamental, que está em fase de crescimento, tem portanto entre 11 e 14 anos de idade.

- k) Que acontecimentos relevantes são relatados (contados) pelo personagem principal neste diário?

Resposta sugerida: A personagem inicia seu relato esclarecendo que na verdade o que ele está escrevendo é um livro de memórias e não um diário, e que a ideia de escrever este livro foi de sua mãe e que só aceitou porque pensa um dia em ser famoso e de que estas memórias irão lhe ajudar no futuro. Depois, o menino passa a falar de suas experiências no ensino fundamental, ele critica a diferença de tamanho entre os alunos do ensino fundamental, pois os meninos maiores, chamados por ele de gorilas e valentões

que ridicularizam os menores, e na opinião do menino os anos letivos deveriam ser dividido por tamanho e não por idade.

1) Que tipos de acontecimentos são registrados em um diário?

Resposta sugerida: Os alunos podem responder que podem escrever sobre coisas que acontecem na escola como: brincadeiras com colegas, as de algum professor, brigas entre colegas ou com ele mesmo, namoro na escola, etc. Podem falar sobre um final de semana em casa, algum problema que teve com os pais, com os irmãos ou vizinhos. Podem falar de uma festa que participaram e outros.

MODELAGEM (TEXTO)

3º momento: Leitura das páginas do diário “Querido diário Otário” de Jim Benton.

- O professor entregará cópias do texto para os alunos fazerem uma primeira leitura;
- Após a leitura individual dos alunos, o professor propõe uma leitura compartilhada com a turma;
- Em seguida, ele propõe uma atividade de interpretação escrita do texto. Ressaltando os estágios funcionais do gênero Diário:

a) Quais são as características da personagem principal, responsável pela escrita do diário?

Resposta sugerida: O aluno deverá perceber no decorrer da leitura das páginas escolhidas do diário as pistas que nos mostram através do comportamento e das características apresentadas da garota que ela aparenta: ser bonita (olhos verdes, cabelos louros com luzes), gostar de cachorros (tem um beagle de estimação que se chama Fedido); é malvada (diz cortar a cabeça de quem lê seu diário sem autorização e envenenar as páginas do diário); é uma menina que xinga (usa por exemplo: idiotas, manés, abobadas, minhoquentas, tapadas e coisa e tal); é uma menina sincera (diz o que tem vontade de falar); é uma garota bem criativa (inventa palavras, usa desenhos para representar o que pensa).

b) Que acontecimentos relevantes são relatados (contados) pela personagem principal neste diário nos dias: segunda 2 e terça 3?

Resposta sugerida: segunda 2: A menina relata brincadeira com seu cachorro e diz que o bicho ficou meio irritado. Terça 3: A menina fala de um momento em que ela quase recebeu um apelido na escola, relata também os apelidos que os colegas já receberam e como isso foi traumático na vida deles.

c) Quais são as marcas de tempo que são apresentadas no texto da segunda 2 e terça 3? Cite algumas dessas palavras ou expressões que indicam tempo no texto.

Resposta sugerida: Segunda 2: hoje à tarde, estava, de repente, hoje, já tinha fingido, quis voltar, um bom tempo. Terça 3: acho que hoje, estive, estava, durando para sempre, há tanto tempo, uma vez, quando, tinha feito, um segundo antes, um segundo depois, voltando, quando me virei, para sempre, agora.

d) Que palavras ou expressões apresentadas nos dois dias contados pela garota apresentam ideia de ação, movimento, fato físico ou concreto no texto?

Resposta sugerida: primeiro dia: brincando, fazendo, joga, sai correndo, pegar, jogou, faço, espumando. Segundo dia: ganhar, comendo, caiu, respirar, dá, chamou, tentou ajeitar, voltando, peguei, enfiei, tilintou, acariciando, virei, fixando, assinando.

e) Retire das páginas do diário de Jamie Kelly algumas palavras que mostre as ideias da garota em relação aos fatos narrados, aquilo que se passa em sua mente, no seu íntimo.

Resposta sugerida: primeiro dia: a gente finge, se toca, acho, me toquei. Segundo dia: acho, a pior coisa que pode acontecer, eu nem sei, ninguém sabe, com certeza anularia.

3ª AULA

Produção textual coletiva

Gênero: Diário

TEMPO DE AULA: Duas (2) aulas de 50 minutos.

OBJETIVO:

- ❖ Produzir coletivamente (professor e aluno) uma página de diário fictício a partir de uma sequência de imagens.
- ❖ Revisar e reescrever sua produção.

METODOLOGIA:

NEGOCIAÇÃO CONJUNTA DE TEXTO

1º momento: Apresentação das imagens aos alunos.

- Apresentar uma sequência de imagens em slides para os alunos observarem e imaginarem que fatos ou acontecimentos eles podem criar a partir das imagens, sempre se colocando como personagens dos fatos relatados;

- Solicitar aos alunos que observem a cena das imagens e crie a partir delas, coletivamente, uma página de diário fictício, atentando para algumas marcas linguísticas do texto: em que pessoa (eu/nós) o texto é escrito, marcação temporal e espacial das situações relatadas;
- Chamar atenção dos alunos para não esquecerem de expressar no texto produzido alguns sentimentos, pensamentos e opiniões das personagens (adjetivos, interjeições que fazem parte do processo relacional.);
- Lembrar aos alunos que o texto produzido pode ser lido por outras pessoas, assim, peça-os que procurem adequar a linguagem aos possíveis leitores do texto.

2º momento: Criação do texto, escrita e avaliação da produção.

- Os alunos irão relatando os fatos da história e o professor irá escrever o texto no quadro fazendo as devidas observações de acordo com o gênero estudado;
- Ao final da produção, o professor fará a leitura da produção coletiva junto com os alunos chamando atenção para os elementos do texto e fazendo as possíveis alterações;
- Depois o professor colocará o texto coletivo em uma folha de papel 40 quilos e deixará exposto no mural da sala.

CONSTRUÇÃO DO TEXTO DE FORMA INDEPENDENTE

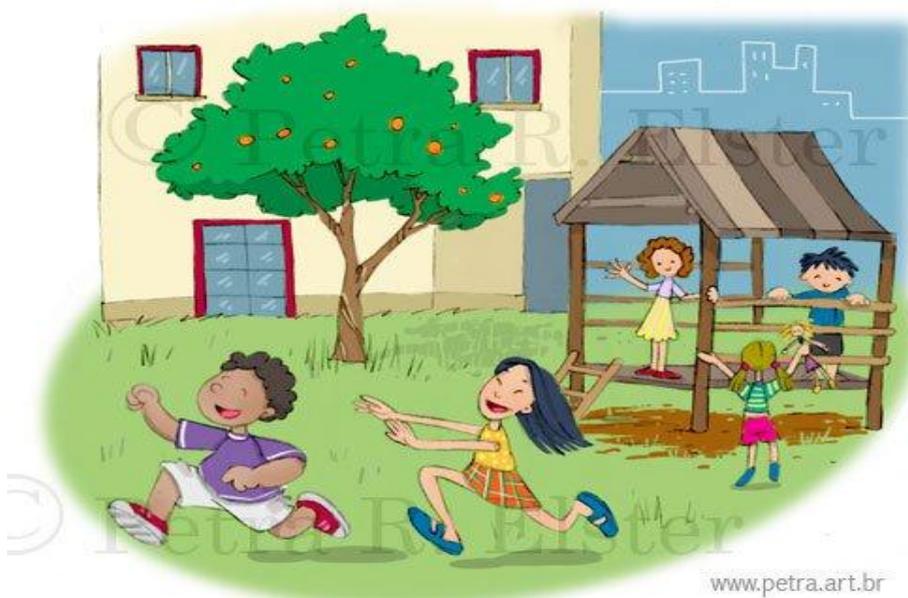
3º momento: Produção individual

- O professor pedirá aos alunos uma produção individual (uma página de diário pessoal), a qual será produzida como tarefa de casa, em que os alunos deverão relatar um fato específico de sua vida ou de um final de semana;
- Os alunos deverão entregar as produções na aula seguinte.

4º momento: Avaliação da produção textual dos alunos.

- O professor deverá recolher as produções dos alunos e analisá-las fazendo as observações necessárias por escrito no próprio texto do aluno;
- O professor deverá orientar os alunos para revisão e reescrita a do seu próprio texto;

- O aluno entregará o texto revisado para uma segunda avaliação por parte do professor.





4ª AULA

Revisão coletiva do texto.

TEMPO DE AULA: Duas (2) aulas de 50 minutos.

OBJETIVO:

❖ Possibilitar aos alunos reconhecer e organizar na produção os recursos linguísticos presentes no texto de um colega de turma.

METODOLOGIA:

CONSTRUÇÃO DO TEXTO DE FORMA INDEPENDENTE

- O professor escolherá um texto de um dos alunos para ser revisado coletivamente;
- O professor deverá escanear e imprimir umas 15(quinze) cópias do texto escolhido em papel A3, dividir a turma em quinze grupos de no máximo 3 componentes;

- Os grupos deverão ler e fazer as devidas anotações e observações no texto, a fim de que a produção fique adequada quanto aos aspectos linguísticos, levando em conta o gênero estudado;
- Após a revisão em grupo feita pelos alunos, o professor deverá ler as observações e anotações dos grupos e anotar as alterações e correções no quadro branco;
- Após a revisão coletiva, o professor deverá reescrever o texto em um cartaz e fixá-lo ao lado da primeira versão no mural da sala.

PLANO DE AULA DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

1ª AULA

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

TEMA: Vídeo autobiografia.

Vídeo 1: Autobiografia de Priscila Kysten. (12:43) Produzido por Paloma França.

TEMPO DE AULA: Duas (2) aulas de 50 minutos.

OBJETIVO:

- ❖ Caracterizar a autobiografia como gênero desencadeador de práticas sociais envolvendo a lembrança, resultando no compartilhamento das experiências humanas;
- ❖ Apresentar à turma o gênero autobiografia através do vídeo de Priscila Kysten;
- ❖ Possibilitar aos alunos conhecer através do vídeo algumas das características inerentes ao gênero.

METODOLOGIA:

MODELAGEM (CONTEXTO)

1º momento: Acionamento do conhecimento prévio:

- O professor deverá preparar a sala com retro projetor e pedir aos alunos que prestem bastante atenção nas informações e nos dados sobre a pessoa que está falando no vídeo;
- Em seguida, deverá explicar a dinâmica da atividade para a turma e pedir que abram os cadernos e que façam anotações sobre a pessoa do vídeo;
- Na sequência, o professor deverá fazer questionamentos problematizadores a fim de que os alunos possam emitir suas opiniões e perceberem algumas características relacionadas ao gênero.

Vídeo 1: Autobiografia de Priscila Kystn. (12:43) produzido por Paloma França.

a) Qual o assunto de que trata o vídeo apresentado?

Resposta sugerida: Uma moça que relata histórias de sua vida, que conta fatos do passado, fala das brincadeiras de infância, das experiências quando ela era adolescente, até chegar ao momento do vestibular em que ela passa para o curso de Design.

b) A pessoa do vídeo está falando da sua vida. Que dado importante destaca ao falar de si mesma. Que informações importantes ela relata sobre sua vida?

Resposta sugerida: Primeiramente a autobiografia relata fatos da infância e da adolescência de Priscila Kystn, depois a moça fala de seu amor maior, sua profissão Design, diz ser o design a coisa de maior importância em sua vida.

c) Na sua opinião, quais informações sobre a vida dessa moça são importantes para que possamos conhecê-la um pouco mais? Justifique.

Resposta pessoal

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

Resposta sugerida: Nos relatos do vídeo, temos fatos que ocorreram há mais tempo, como por exemplo, a infância da menina: “Há 14 anos, na minha festa de seis anos...”; e fatos que ocorrem há menos tempo, como por exemplo, os relatos sobre sua profissão, já na vida adulta: “...agora era de verdade, com o tempo vieram as responsabilidades, as escolhas... e aí eu quis voltar a ser criança, mas o tempo me mostrou que já não era mais possível.”

TEMPO ESTIMADO: 35 minutos

2ª AULA

TEMPO DE AULA: Duas (2) aulas de 50 minutos.

OBJETIVO:

- Apresentar aos alunos o gênero autobiografia através da leitura da autobiografia de Patativa do Assaré;
- Caracterizar os estágios funcionais componentes do gênero autobiografia.

METODOLOGIA:

MODELAGEM (TEXTO)

1º momento: Leitura da autobiografia de Patativa do Assaré

- O professor levará para sala cópias da autobiografia de Patativa do Assaré e entregará uma cópia para cada aluno.
- Em seguida o professor pedirá aos alunos que acompanhem a leitura do texto feita em voz alta por ele.
- Após a leitura o professor deverá fazer alguns questionamentos aos alunos sobre o texto lido:
 - a) Vocês já tinham ouvido falar em Patativa do Assaré?

Resposta pessoal

- b) Alguém aqui pode me dizer como se chama esse tipo de texto que as pessoas falam de si própria, que contam suas histórias de vida?

Possíveis respostas dos alunos: História de vida, autobiografia

- c) Usualmente, quem escreve textos desse tipo?

Sugestão de respostas: escritores de livros, pessoas famosas ou qualquer pessoa que queira contar um pouco de sua história de vida.

- d) Onde encontramos textos desse tipo em nossa sociedade?

Sugestão de resposta: Em livros, revistas, na internet.

- e) Quem lê ou se interessa por textos como esse?

Resposta sugerida: Todas as pessoas que gostam de leituras, pessoas que conhecem as obras do autor e gostam.

2º momento: Atividade de interpretação do texto

- Após os questionamentos, o professor deverá escrever no quadro algumas questões para os alunos responderem no caderno:

- a) Vocês já leram algum texto parecido com este que têm em mãos?

Resposta pessoal

- b) Tiveram alguma dificuldade na leitura do texto? Tem palavras ou expressões que vocês não sabem o significado?

Resposta pessoal

- c) De quem o texto fala? Alguém conhece essa pessoa? Já leram outro(s) texto(s) relativo (s) a ela? O que mais sabem sobre essa pessoa?

Sugestão de resposta: Da vida de um homem chamado Patativa do Assaré. As outras questões são pessoais, dependerá do conhecimento de cada aluno.

d) Onde o texto foi publicado?

Resposta: Na internet, em um blog: <http://blog.teatrodope.com.br>

e) Com qual objetivo foi publicado?

Sugestão de respostas: com o objetivo de passar informações sobre a vida do escritor.

f) Quem são, geralmente, os leitores desse tipo de texto?

g) O autor ao dizer algo sobre ele no texto lido “faz escolhas” de palavras para construir a sua mensagem. Considerando a linguagem escolhida pelo autor, **identifique** palavras que indiquem ações que nos remetam à memória ou recordação vividas por ele ao longo de sua história de vida

Resposta sugerida: Palavras que indicam ação: nasci, completei, frequentei, passei, saí, comecei, comprei, entre outras. Todas as palavras encontradas se referem ao Patativa do Assaré, o autor do texto.

3º momento: Compreendendo a origem da palavra autobiografia

- Após a correção das atividades o professor explicará para os alunos o significado da palavra autobiografia.

BIO = vida; GRAFIA = escrita. Então Biografia significa “registro da vida de uma pessoa”.

AUTO = a si mesmo. Autobiografia significa “o registro escrito da própria vida”, ou seja, uma biografia escrita pelo próprio autor, o autor seleciona e narra acontecimentos de sua própria vida.

3ª AULA

TEMPO DE AULA: Duas (2) aulas de 50 minutos.

OBJETIVO:

- ❖ Produzir coletivamente uma autobiografia a partir da História de Vida de um escritor conhecido na região, o qual será convidado pelo professor para contar sua história na turma do 6º ano;

- ❖ Anotar no caderno informações importantes da fala do contador de histórias para utilizá-las na produção coletiva;

METODOLOGIA:

CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE TEXTO

1º Momento: Ouvindo histórias.

- O professor convidará um escritor conhecido na região para contar sua história de vida para os alunos;
- O professor orientará os alunos para que façam as anotações das informações importantes sobre o convidado, lembrando sempre que essas serão importantes para a produção de texto coletiva;
- Ao final da narrativa do convidado, o professor deverá organizar um momento de conversa informal, para que os alunos possam fazer perguntas ao convidado.

2º Momento: Produção de texto coletiva envolvendo professor e alunos.

- O professor organizará a turma em forma de semi círculo e encaminhará a proposta de uma autobiografia do convidado construída com as informações anotadas pelos alunos;
- O professor irá construindo o texto no quadro conjuntamente com os alunos e, ao final, os alunos escreverão em seu caderno a versão final da produção de texto, a qual será enviada para o convidado que narrou a sua história para a classe.

4ª AULA

TEMPO DE AULA: Duas (2) aulas de 50 minutos.

OBJETIVO:

- ❖ Produzir individualmente sua autobiografia a partir de algumas questões norteadoras;
- ❖ Revisar e reescrever sua produção de texto;

METODOLOGIA

CONSTRUÇÃO DO TEXTO DE FORMA INDEPENDENTE

4º momento: Produção individual

- O professor deverá orientar os alunos a fazerem a sua própria autobiografia e para ajudá-los escreverá no quadro algumas orientações que os alunos deverão ter atenção no momento da produção:

- a) Escreva o seu nome e apelidos carinhosos, onde nasceu (cidade e estado), dia, mês e ano;
- b) Acontecimentos e fatos anteriores ao seu nascimento: relação dos pais, cidades que viveram, dificuldades que passaram, momentos importantes e outros;
- c) Qual a razão para seus pais terem escolhido o seu nome?
- d) Que lembranças tem dos seus primeiros anos na escola?
- e) Que professores marcaram a sua vida na escola?
- f) Fale de sua vida hoje: sonhos, desejos, coisas que gosta de fazer...

5º momento: Avaliação da produção (individual e coletiva)

TEMPO DE AULA: Duas (2) aulas de 50 minutos.

- Após a produção do texto, o professor deverá recolher as produções e analisá-las fazendo as observações necessárias por escrito no próprio texto do aluno.
- Ao término das correções, o professor devolverá as produções dos alunos e pedirá para eles reescreverem prestando atenção nas observações feitas pelo professor.
- Após a reescrita dos textos individuais, os alunos junto com o professor, irão para o laboratório de informática digitar seus textos e fazer a última revisão para publicação no blog da escola.
- Ao final das produções revisadas, as professoras-pesquisadoras organizarão a publicação de um livro com as autobiografias produzidas pelos alunos, resultando numa sessão de autógrafos no pátio da escola.

ESTRATÉGIAS E RECURSOS DAS AULAS

- Quadro branco e pincéis;
- Cópias dos textos;

- Papel 40 quilos, papéis A3 e pincéis atômicos;
- Computador/ internet (sala de informática);
- Data show, ou vídeo e TV.

Referências:

BENTON, Jim. Querido diário otário, é melhor fingir que isso nunca aconteceu. Editora Fundamento, 2012.

KINNEY, Jeff. Diário de um Banana. São Paulo: Vergara e Riba Editora, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: Algumas reflexões. In: O livro didático do português: Múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

<https://www.youtube.com/watch?v=IdIrQdiD17M>

acesso em 19/05/2014 às 21h30.

<https://www.youtube.com/watch?v=9gWwrpiCII8>

acesso em 19/05/2014 às 22h.

https://www.youtube.com/watch?v=Rvg8Q_9rA1I

acesso em 19/05/2014 às 22h10.

<https://www.youtube.com/watch?v=w9UU5ZWb3WU>

acesso em 02/06/2014 às 9h.

APÊNDICE 2



Seane Oliveira Xavier Bezerra
Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia
(Orgs.)

Autobiografia dos alunos do 6^o ano - A



Marabá
2014

Autobiografia

dos alunos do 6^o ano - A

Seane Oliveira Xavier Bezerra
Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia
Organizadoras

AUTOBIOGRAFIA DOS ALUNOS DO 6º ANO "A"

Marabá
2014
Gráfica Carajás

© Copyright 2014, Alunos do 6º ano “A”

Arte capa: Rick Bentes

Fotos capa: Luzinete Bezerra da Silva

Diagramação: Cezamar Oliveira

Revisão de texto: Seane Xavier e Vera Garcia

1ª edição

1ª impressão

(2014)

Todos os direitos reservados, protegidos pela lei 9.610/98.
Nenhuma parte desta edição pode ser utilizada ou reproduzida, em qualquer meio ou forma, nem apropriada e estocada sem a expressa autorização do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Alunos do 6º ano “A”

ISBN: 978-85-67979-07-6

1. Poesia brasileira. Brasil. Título, AUTOBIOGRAFIA
DOS ALUNOS DO 6º ANO “A”
CDD- B869

AGRADECIMENTOS

Queremos agradecer primeiro a Deus por ter nos permitido realizar este trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Paulo Freire”.

Agradecemos imensamente a diretora da escola, Maria Lúcia Nogueira de Sousa e toda a sua equipe, por ter nos permitido e nos apoiado na realização desse trabalho, abrindo as portas dessa escola que administra com tanta dedicação.

Queremos agradecer também a professora regente da turma do 6º ano A, Andréia Silva Nogueira, por nos ceder a sua turma, para que nós pudéssemos aplicar a nossa unidade didática, pois sem a sua compreensão e paciência não seria possível a aplicação da nossa pesquisa. Obrigada também pelas vezes que contribuiu com suas observações nas aulas ministradas por nós.

À professora do laboratório de informática, Luzinete Bezerra da Silva, que com sua paciência e boa vontade sempre nos atendeu e nos ajudou com as tecnologias disponíveis na escola e com a disponibilidade do laboratório de informática, espaço este muito bem aproveitado graças ao carinho e dedicação dessa professora incrível.

E por fim, queremos agradecer a todos os alunos do 6º ano A, que foram os atores principais desse trabalho, sem a participação de tais atores não teríamos realizado a produção desse lindo livro de autobiografias. A todos os alunos da turma,

o nosso muito obrigado por terem ficado conosco nesses quase três meses, vocês foram mais que especiais!

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
SOBRE A AUTOBIOGRAFIA	11
AIRTON SOUZA	14
AUTOBIOGRAFIA AMANDA VITÓRIA	18
AUTOBIOGRAFIA ANDERSON SANTOS DOS SANTOS	19
AUTOBIOGRAFIA BRUNA SILVA DO NASCIMENTO,	20
AUTOBIOGRAFIA CARLOS DANIEL DIAS RAMOS	22
AUTOBIOGRAFIA EDUARDO SOUSA TAVARES.....	24
AUTOBIOGRAFIA ELINE VITÓRIA RODRIGUES ABBADE	26
AUTOBIOGRAFIA ENI KAIO LIMA ROCHA	27
AUTOBIOGRAFIA GENÉSIO DA CONCEIÇÃO REIS	28
AUTOBIOGRAFIA GLEYCE ALVES MENDES	30
AUTOBIOGRAFIA ISRAIANE DA SILVA LISBOA,	32
AUTOBIOGRAFIA JAINE SOUZA NOVAIS	33
AUTOBIOGRAFIA JEFERSON CHAVES DA SILVA	35
AUTOBIOGRAFIA JUCIANE CHAGAS.....	36
AUTOBIOGRAFIA LAIZA VITÓRIA SILVA.....	37
AUTOBIOGRAFIA LUCAS GABRIEL SILVA ARAÚJO	38
AUTOBIOGRAFIA LUIZA EMILY BATISTA TEIXEIRA	39
AUTOBIOGRAFIA MAICON AUGUSTO ALVES	40
AUTOBIOGRAFIA MAYELLE DE LIMA RAMOS	41
AUTOBIOGRAFIA MILENE SANTANA	43

AUTOBIOGRAFIA MUNY GABRIEL.....	44
AUTOBIOGRAFIA RANIELLY GOMES.....	45
AUTOBIOGRAFIA SALETE LOPES GONÇALVES.....	47
AUTOBIOGRAFIA THAMYLLA THATYLLA.....	48
REFERÊNCIAS.....	50

APRESENTAÇÃO

"Escrever é um tipo de experiência vivida que não chega a ser sabedoria mas que, de qualquer modo, é resultado de viver."

(Carlos Drummond de Andrade)

Caros leitores, entendendo que diversificar a metodologia de ensino é inovar, buscando meios mais atrativos que facilitem a compreensão dos conteúdos propostos para aulas de Língua Portuguesa, a fim de que os conteúdos se tornem, de fato interessantes, tanto para os professores como para os alunos, elaboramos uma proposta de atividade didática que culminou neste livro de autobiografias.

Ao longo do Projeto aplicado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Paulo Freire, além de exercitarmos nossa criatividade e testarmos novas habilidades no que se refere ao ensino de Língua Materna, acreditamos também na capacidade de leitura e produção de cada aluno da turma do 6º ano A. Todos se mostraram solícitos e competentes para contribuir com este trabalho.

O objetivo geral do trabalho pedagógico desenvolvido a partir de uma Unidade Didática, implementada em sala de aula, era familiarizar os alunos



com práticas de leitura, escrita e análise linguística orientadas por diferentes gêneros textuais. Neste livro, o gênero textual enfatizado é a autobiografia, que desencadeou práticas sociais envolvendo a rememoração, resultando no compartilhamento das experiências de vida de cada escritor dos textos impressos neste volume.

Os objetivos da nossa proposta de Unidade Didática foram alcançados. Isso é comprovado em cada linha escrita da autobiografia pelos jovens autores. Esse resultado nos deixa extremamente orgulhosas e com a certeza de que devemos insistir em nossos sonhos e continuar na jornada pedagógica, rumo a uma educação pública de qualidade no município de Marabá, situado no Estado do Pará.

No percurso de mudanças desejadas para a escola básica, esperamos que os gêneros textuais sejam recebidos e produzidos, na escola e fora dela, como poderosas ferramentas de linguagens para agir sobre o mundo. Consideramos, pois, a pedagogia dos gêneros textuais na escola uma necessidade, já que a multiplicidade de textos orais e escritos compõe um conjunto de manifestações socioculturais que merece ser reconhecido, apreciado e valorizado por nossos alunos. Esses são passos fundamentais para a inserção dos alunos, como sujeitos autônomos e críticos, nas várias práticas sociais de escrita.



SOBRE A AUTOBIOGRAFIA

Vale ressaltar que o gênero Autobiografia foi escolhido para ser o produto final de nossa Unidade Didática por se realizar num texto que os alunos teriam mais facilidade em produzir, visto que não teriam dificuldades em relatar sobre sua própria vida. Afinal, o jovem contemporâneo está a todo o momento falando, expondo um pouco da própria vida nas mídias sociais das quais faz parte.

Entendemos que essas postagens realizadas nas redes sociais não são, necessariamente, escritas autobiográficas, porém, apontam na direção de relatos de ações que fazem parte do cotidiano dos adolescentes contemporâneos. Nas postagens, esses atores sociais contam um pouco do que é significativo e que compõe a sua história de vida.

No processo de recriar a sua história de vida, o aluno-narrador tem a oportunidade de se (re)significar e de (re)significar a sua experiência de vida, trazendo elementos que são relevantes para a sua constituição como um sujeito que interfere, de alguma maneira, no contexto em que está inserido.

Lejeune (2008, p.14) apresenta a seguinte conceituação para o gênero autobiografia: “é uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”.



O Gênero Autobiografia remete o escritor e o leitor para uma época passada e os faz realizar uma viagem em uma perspectiva histórica, pois revive e recria momentos e experiências que ficaram marcados na memória do sujeito produtor do texto, como fica evidenciado nos textos escritos neste livro.

Nesse contexto, uma das propostas desta pesquisa era que os alunos do 6º Ano A produzissem, além da própria autobiografia, uma autobiografia de uma pessoa famosa na cidade de Marabá. A produção conjunta do texto resultou na autobiografia do poeta marabaense Airton Souza, quem concedeu uma entrevista sobre a própria vida aos alunos. Os alunos ouviram a história de vida narrada pelo poeta e depois, junto com as professoras transformaram a autobiografia narrada em texto escrito. Nesse sentido, o escritor contribuiu com a pesquisa e compõe o primeiro texto autobiográfico deste livro.

Os textos deste livro passaram por reescrita e decidimos publicar considerando a melhor versão textual produzida pelos alunos. Aproveitem os ótimos momentos de leitura deste livro. Quem sabe depois não dá vontade de escrever alguma coisa?

Marabá (PA), 30 de novembro de 2014.

Seane Oliveira Xavier Bezerra
Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia.
Professoras e Organizadoras



Autobiografia



AUTOBIOGRAFIA ESCRITOR CONVIDADO



Airton Souza

Sou AIRTON SOUZA, nasci na cidade de Marabá no ano de 1982, sou filho de Maria Barbosa de Souza e Raimundo Gonçalves, ambos analfabetos. Meu pai veio do Piauí e minha mãe veio do Maranhão. Encontraram-se aqui em Marabá e construíram uma grande família, formada por 3 filhos do primeiro casamento do meu pai, mais 5 filhos com minha mãe e, para a surpresa de todos, apareceram mais 3 filhos, os quais não eram dos casamentos já citados até então, totalizando assim uma família com 11 filhos.

Desses 11 filhos fui o único que consegui estudar e chegar a uma Universidade. Fiz dois cursos de graduação: História na Uniasselvi e Letras na UFPA. Os meus irmãos infelizmente não foram tão longe, só uma irmã que conseguiu concluir o Ensino Fundamental, os demais apenas trabalham para sustentar suas famílias.

Vivi 25 anos de minha vida no bairro Laranjeiras, que era considerado um bairro muito violento e muito pobre, lá vi muitos dos meus amigos serem levados pela criminalidade, muitos foram mortos. Um caso que me marcou bastante foi a morte de um dos meus melhores amigos, o qual foi assassinado pouco tempo depois de ter saído da prisão, esse amigo já tinha cumprido sua pena e estava no regime semiaberto, foi um choque para mim.

Sempre pensava numa forma de sair daquela condição de risco e pobreza que me encontrava, penso que



isso talvez tenha influenciado minha poesia. Comecei a escrever meus versos com 14 anos de idade, porém não os mostrava para as pessoas por vergonha, mas aos 18 anos comecei a publicar meus poemas em jornais da cidade de Marabá e, assim, fui me tornando conhecido e passei a não me envergonhar mais de dizer que era poeta.

Atualmente tenho 10 livros publicados. O primeiro, “Incultações Noturnas” (2008), foi publicado de forma artesanal, com apenas 65 unidades, sendo que anos depois resolvi fazer revisões e alterações em um dos exemplares que me restou, apenas para aplicar os meus conhecimentos aprimorados ao longo de minha história de vida. É muito difícil fazer com que o livro chegue a uma Editora e, ainda mais complicado, é fazer com que esse mesmo livro chegue até o leitor, espero que um dia essa realidade possa mudar e que os livros se tornem mais acessíveis em todos os sentidos. Apesar da dificuldade para se publicar, não desisti de escrever, continuo acreditando na leitura como sendo um meio de transformar a realidade das pessoas, assim como aconteceu comigo.



Autobiografia



Autobiografia



AUTOBIOGRAFIA DOS ALUNOS DO 6º ANO “A”



Autobiografia Amanda Vitória

Eu me chamo AMANDA VITÓRIA, nasci 18 de março de 2002, tenho 12 anos de idade, meu pai é o Francisco e minha mãe é a Suely.

Meu primeiro dia de aula foi muito legal porque conheci meus professores e novos colegas também, é sempre bom fazer novas amizades.

Os professores fazem aqueles diagnósticos, passam testes para saber como estamos indo na matéria, fiquei muito nervosa, mas depois me acostumei com tudo.

Ao chegar em casa, depois da aula, eu sempre mudo de roupa e vou logo para rua brincar com minhas amigas, a gente sempre fala do que aconteceu na escola naquele dia.

No segundo dia de aula aconteceu a mesma coisa, coisas interessantes também. Depois de um ano, mudou tudo, ficou muito chato ir à escola.



Autobiografia Anderson Santos Dos Santos

Sou ANDERSON SANTOS DOS SANTOS, nasci no dia 10 de Abril de 2003, na cidade de Tucuruí, tenho portanto 11 anos. Minha mãe se chama Irá Celia Alves dos Santos e meu pai Renato Silva dos Santos, minha irmã se chama Andresa Santos dos Santos, meu pais têm a mesma idade, 38 anos, minha irmã tem 7 anos de idade e também nasceu em Tucuruí/PA.

Gosto de relembrar momentos que vivi na escola, no ano de 2013 tive um professor que era divertido e muito bom na hora de explicar as atividades de sala de aula. Aqui em Marabá eu já estudei em duas escolas, na Ida Valmont e no Professor Paulo Freire, as duas são boas, mas a escola Ida Valmont ganha pontos comigo pela quadra ser bem grande e organizada.

Sou uma pessoa um pouco medrosa, um dia desses tive um sonho bem estranho que eu estava em um castelo mal assombrado, até de falar eu fico com medo, esse castelo era a escola Paulo Freire, sonhei que eu pulava do terceiro andar da escola e saía voando, vendo vários monstros lá de cima, do alto mesmo, acordei assustado e com a impressão de que aquilo tudo era realidade.



Autobiografia Bruna Silva do Nascimento,

Meu nome é BRUNA SILVA DO NASCIMENTO, mas a maioria das pessoas que conheço me chama de “Bruninha”, nasci 02/02/2002, no hospital Municipal de Marabá/PA, tenho 12 anos. Minha mãe resolveu colocar esse nome em mim devido ao fato de ter assistido a uma novela da Globo que tinha uma atriz que se chamava Bruna Marquezine, o papel dessa atriz era de uma criança linda e esperta e minha mãe achou que deveria homenageá-la.

A minha família é muito boa, minha mãe trabalha numa clínica da cidade de Marabá, meu pai trabalha como policial e minha irmã é uma pequena empresária do ramo das confecções. Uma pessoa da minha família que foi muito importante e que jamais esquecerei é o meu avô, ele foi um exemplo de homem e, a pesar de ter morrido no dia 01 de fevereiro, nos deixou ensinamentos para o resto de nossas vidas.

Um dos momentos marcantes que vivi foi quando minha irmã fez um encontro de jovens chamado de “Segue-me”, na Diocese de Marabá, foi uma emoção e tanto ver minha irmã na frente, falando tantas coisas lindas para mim... Tem algo que minha mana disse no meu ouvido na hora em que ela me abraçou que até hoje me emociona, ela disse: “Maninha, a gente briga, mas eu te amo! Você é o amor da minha vida, sempre vou te amar, até o fim dos meus dias!”



Recordo que meu primeiro ano na escola foi muito legal, o primeiro dia de aula costuma ser sempre aquela festa, lembro que brinquei e baguncei muito. Até hoje eu só tiro notas boas, nunca fiquei para recuperação, mas sou brincalhona e conversadeira, às vezes sei que passo dos limites, logo vem uma bronca do professor e tudo fica sob controle.

Posso dizer com segurança que amo minha família e amo minha vida mais que tudo. Acho que devemos sempre obedecer aos nossos pais, porque quando vão embora, já era, não voltam nunca mais, então ficam somente as lembranças.



Autobiografia Carlos Daniel Dias Ramos

Sou Carlos Daniel Dias Ramos, tenho 14 anos de idade, nasci no dia 05 de agosto de 2000 na cidade de Marabá, onde moro com a minha família. Hoje estudo na escola Paulo Freire.

Chamo-me Carlos Daniel, porque minha mãe me deu esse nome, por causa de uma novela chamada de “A usurpadora”, a personagem principal da novela se chamava Carlos Daniel, minha mãe achou bonito, eu acho horrível esse nome, mas eu tenho que me acostumar com ele, afinal é o meu nome, meus irmãos ficavam me zoando, eles diziam que era nome de “corno”, mas eu não ligava, dai em diante eles pararam de me zoar.

Sou um garoto que gosto muito de esportes, principalmente de futebol, gosto de jogar futebol, assistir jogos, principalmente do Corinthians, também gosto de fazer outras coisas como assistir filmes, desenhos e outros. Gosto muito de animais, os meus preferidos sempre foram os pássaros, já tive até um curió, chamado Mano Brown, ele cantava muito, mas infelizmente ele morreu de morte morrida.

Eu também gosto muito de músicas como sertanejo, eletrônicas, mas a que eu mais gosto é de rock, tipo banda Charlie Brown Jr., Cpm22, Nx zero etc...



Autobiografia

Atualmente eu pretendo estudar muito, porque no futuro eu pretendo ser um advogado, para tirar pessoas inocentes da cadeia ou do presídio.



Autobiografia Eduardo Sousa Tavares

Sou EDUARDO SOUSA TAVARES, tenho 11 anos, nasci em Paragominas, tenho só um irmão chamado Leandro, meu pai Emanuel Sousa Tavares e minha mãe Katiane Alves de Sousa. Meu pai nasceu em Paragominas e minha mãe eu não sei muito bem, mas ela diz que foi no Maranhão.

Logo que nasci mudamos para Marabá e construímos uma casa no lote de minha vó, mas tivemos que mudar de terreno, pois minha vó deu o terreno para meu tio. Quando eu tinha oito anos de idade meus pais decidiram mudar de casa novamente porque o aluguel que pagavam estava ficando cada vez mais caro, a solução encontrada foi voltar para casa antiga e continuar com a jornada junto de toda a família.

Lembrei agora de uma viagem que nunca esqueci e acho que nunca vou esquecer essa viagem foi para o Maranhão, fui para vários rios e lagos, não me recordo o nome do lugar, só sei que era lindo, foi maravilhoso, adorei! Foi divertido, mas tive que voltar para a realidade, então chegou o tédio e as obrigações do dia a dia.

As melhores lembranças escolares que tenho são de minha escola Professor Paulo Freire, esta que estou estudando agora, gosto de tudo nesta escola, dos professores, dos colegas, das competições na OLIMPAUF (Olimpíadas do Paulo Freire).



Autobiografia

Não tenho muitos sonhos para o futuro, mas penso que talvez possa ser um renomado médico, pois gosto da ideia de salvar vidas e também acho que a medicina é uma nobre profissão.



Autobiografia Eline Vitória Rodrigues Abbade

Meu nome é ELINE VITÓRIA RODRIGUES ABBADE, tenho 11anos e nasci no dia 07 de dezembro em 2002, na cidade de Marabá no estado do Pará. Sou filha de LUZIA e de FREDE, tenho dois irmãos, um menino e uma menina, que se chamam KAIC e KARINE.

Sou estudante, hoje estudo na escola PAULO FREIRE, mas já estudei em outras escolas como no Raimundinho e Nei São Felix. Na escola sempre gostei de ler histórias em quadrinhos.

Sou uma menina feliz, gosto muito de dançar, sou apaixonada por música e sonho um dia me tornar uma grande dançarina de funk. Sou muito criança ainda, gosto de brincar de pular corda, jogar bola, brincar de amarelinha, assistir Rebeldes e de andar de bicicleta.

Me considero uma pessoa calma, não guardo mágoa de ninguém, não sou rancorosa, tenho muitas amigas, as melhores são: CLEYSE, MILENE e RANIELE, gosto muito de brincar com elas. Nos finais de semana eu gosto de ir para vários lugares, vou mais para o bairro Velha Marabá, passear com meus dois cachorros, gosto muito deles .

Sou uma menina muito vaidosa, gosto de me maquiar, de ir fazer compras no shopping. Sou muito sonhadora, sonho em me tornar uma dançarina.



Autobiografia Eni Kaio Lima Rocha

Sou ENI KAIO LIMA ROCHA e o meu apelido é Fuce, eu nasci em Marabá no hospital Climec , no dia 11 de janeiro de 2003, tenho portanto 11 anos.

No dia do meu nascimento ocorreu que minha mãe estava arrumando a casa e quando ela terminou de arrumar ela quis ir ao hospital para ver como eu estava e quando ela foi atendida pelo médico, ele logo disse que ela tinha que ir para sala de parto urgentemente, pois eu estava passando da hora de nascer.

Sou filho de Eni Cássio e Mônica, meu pai quis colocar meu nome parecido com o dele, por isso colocou Eni Kaio, sou muito feliz com meu nome, a pesar de alguns dizerem que meu nome é esquisito.

Todas às vezes que chego numa escola nova faço amigos através do jogo de futebol, aqui no Paulo Freire também foi assim. O meu sonho sempre foi ser jogador de futebol, jogar bola toda hora, na educação física e também profissionalmente na escolinha do time Águia de Marabá.



Autobiografia Genésio Da Conceição Reis

Meu nome é GENÉSIO DA CONCEIÇÃO REIS, nasci em 2002, tenho 12 anos, nunca me dei bem para fazer amigos, tenho um irmão surdo, gosto de brincar com ele, o nome de meu irmão é Girlei.

Antigamente morava no bairro Liberdade, mas hoje estou morando no bairro Laranjeiras com meu pai, que se chama Antonio e com minha mãe, que se chama Elizângela.

Meus pais estão casados há 16 anos, eles já tiveram algumas intrigas, mas hoje estão muito bem, até já construíram nossa casa.

Com muita dificuldade meu pai comprou um terreno e começou a fazer a nossa tão sonhada casa, contribuí com o trabalho de construção, me sinto orgulhoso por isso, hoje eu e meu pai estamos aterrando em frente da nossa casa.

Além de ajudar em casa, eu também gosto de brincar com meu cachorro Alemão, ele é bravo e não aceita que ninguém chegue perto quando ele está comendo. Chegue perto e verá a fúria do cão, ele se aborrece muito mesmo!

Gosto de dar orgulho a meus pais, mas aconteceu algo não muito legal na escola, tirei nota baixa na prova de Matemática e pense o quanto que minha mãe ficou chateada, ela ia me presentear, mas não ganhei nada por causa dessa tal nota.

Estou me esforçando no bimestre atual e pretendo recuperar essa nota ruim, e claro, passar de ano com médias



Autobiografia

altas e assim convencer minha mãe de que mereço um presente sim.



Autobiografia Gleyce Alves Mendes

Sou GLEYCE ALVES MENDES, nasci na cidade de Goiânia, no dia 19 de junho de 2002, portanto tenho 12 anos de idade, sou filha de Silvia Alves Dias e de Messias Mendes, meus pais se encontraram na cidade de Marabá, foram para uma chácara e lá se casaram.

Depois de algum tempo minha mãe engravidou e em seguida perdeu o filho, então ficou muito doente, assim meus pais tiveram que ir para Goiânia, onde começaram uma nova vida com o nascimento de minha pequena irmã e depois o meu nascimento. Meus pais voltaram para Marabá e aqui tiveram mais 4 filhos, totalizando assim 6 filhos ao todo.

Formamos uma bela família com 8 pessoas, a minha mãe tem 37 anos de idade, nasceu no dia 15 de agosto de 1978 e meu pai tem 49 anos de idade, nasceu no dia 17 de abril de 1965, hoje continuamos morando em marabá, a pesar dos problemas enfrentados no decorrer de nossas vidas, estamos vivendo bem.

Vou falar um pouco sobre um momento triste que vivi que foi quando minha mãe ficou muito doente e quase morreu, ela passou 6 meses muito mal, tudo por culpa da malvada Dengue. Lembro que sofri muito, eu e meus irmãos éramos todos pequenos, minha irmã que tinha 8 anos de idade na época era quem cuidava da gente porque meu pai



trabalhava e não podia parar, senão podíamos até morrer de fome .

O mais importante para mim é que meu pai nunca nos abandonou e mesmo com toda dificuldade conseguiu fazer uma casa para que pudéssemos viver melhor, e lembro que o trabalho dele era com carroça, mas nunca desistiu do sonho maior que era ver nossa família reunida e completa. Com muita dedicação, minha mãe voltou a cuidar de todos em casa e meu pai nunca parou de trabalhar fora.

Minha mãe colocou todos os filhos na escola, temos que fazer o possível para realizar o sonho dela de ver todos formados e seguindo o caminho do bem. Eu sempre digo a minha mãe que quero ser atriz, sei que vou conseguir um dia, vou me esforçar bastante para alcançar meus objetivos, e claro, dar orgulho aos meus pais.



Autobiografia Israiane da silva Lisboa,

Sou ISRAIANE DA SILVA LISBOA, tenho 13 anos, nasci numa cidade do estado do Pará chamada Pacajá. Meus pais são Regina Gomes da Silva e Israel Bezerra Lisboa, tenho dois irmãos: Isnara da Silva Lisboa e Jesiel da Silva Lisboa.

Atualmente, moro em Marabá com a minha mãe e meus irmãos. Quando cheguei nesta cidade, pensei que não iria me acostumar, mas depois me acostumei rapidamente.

A primeira escola que eu estudei foi na Ida Valmont, estudei nesta escola um ano, depois me transferiram para a escola Prof. Paulo Freire, uma escola muito legal, lá aprendo várias coisas, porque o ensino nesta escola é muito bom, nos ensina a pensar no que queremos ser quando crescer.

A minha mãe quer que eu seja médica, e eu quero me especializar em pediatria, sonho em ser uma pessoa bem sucedida na vida e não depender de ninguém, ter minha casa própria e não morar de aluguel.

Sou uma pessoa que sempre me relacionei muito bem com a minha família, a minha mãe é uma pessoa tranquila, faz tudo o que quero, faz o possível e o impossível para agradar todos os filhos. Tudo que sou hoje devo a minha mãe.



Autobiografia Jaine Souza Novais

Sou JAINÉ SOUZA NOVAIS, nasci em 19 de Janeiro de 2002, no município de Itupiranga, tenho 11 anos, meu apelido é Emilly e nem sei ao certo o porquê.

O nome de meu pai é Alzinan Novais e da minha mãe é Solange Novais. Meus pais escolheram meu nome por acharem bonito e por ser o primeiro nome que pensaram quando souberam que era uma menina.

Eu me criei na zona rural, e moro lá ainda, apenas estou passando uma temporada na casa dos meus avós, porque onde moro não ia haver aula esses tempos.

Essa escola da zona rural marcou a minha vida, até hoje tenho lembranças boas desse local, quantas brincadeiras, quantas conversas. A professora Geociléia sempre divertida e transmitindo tudo que ela sabia para a turma, hoje na escola que estudo atualmente também tem professores bons, mas nada se compara a minha escola favorita.

Tenho amizades excelentes em minha escola, como por exemplo: Laiza, Clícia, Lorrany, entre outras amigas especiais, elas estão sempre prontas a me ajudar quando necessito.

Sou uma pessoa que gosta de ajudar e sou muito participativa também, quando tem algum evento na escola todos já sabem que eu irei mesmo, passeio promovido pela



Autobiografia

escola, torneio, desfile, brincadeira, estou sempre pelo meio contribuindo com meus colegas.

Pretendo ser ainda mais inteligente, e nunca desistir dos meus sonhos, colocarei meus desejos em primeiro lugar, quero ser médica ou advogada, vou lutar para conseguir o que quero, sei que devo estudar para transformar esse sonho em realidade.



Autobiografia Jeferson Chaves Da Silva

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

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

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

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



Autobiografia Juciane Chagas

Estou hoje aqui para falar um pouco da minha vida, eu tenho 12 anos, o meu nome é JUCIANE CHAGAS, mais todo mundo me chama de Jú, nasci em 2002.

Os meus pais se separaram quando eu tinha 3 anos, tenho 3 irmãos, o nome deles são Magno, Márcio e Eliezio e um sobrinho lindo que se chama João Guilherme, também tive outro Guilherme na família que era meu Vô, o qual morreu no ano de 1999, nem cheguei a conhecê-lo.

Minha mãe se chama Eliene, ela é trabalhadora, criou 4 filhos sozinha, nossa família é muito grande, tenho tios e tias espalhados para todos os lados.

Estudo na escola Professor Paulo Freire, nesta escola todos são legais, mas a minha melhor amiga é a Lorrane, ela me dá atenção na escola e também na casa dela, pois costumo visitá-la sempre.

Lembrei de um campeonato que participei na escola, na corrida não fui muito bem, mas valeu a participação. No jogo de vôlei o nosso time não participou porque algumas meninas foram embora e o time ficou incompleto, que pena! Meu time terá outra oportunidade na Olimpíada do Paulo Freire, farei parte da equipe Verde e minha melhor amiga fará parte da equipe Vermelha, espero que dessa vez eu consiga uma boa colocação.



Autobiografia Laiza Vitória Silva

Sou LAIZA VITÓRIA SILVA, nasci na cidade de Marabá no estado do Pará, nasci no dia 23 de novembro de 2002, no hospital Santa Terezinha. Meus pais são Catiusi M. Silva, nasceu também em Marabá e meu pai José nasceu no Ceará. Tenho dois irmãos, todos nascidos na cidade de Marabá.

Quando eu tinha uns quatro anos de idade, eu era uma criança que não dava trabalho para meus pais, comecei a dar um certo trabalho no início da minha adolescência, pois gosto de sair com minha amigas, e meus pais ficam preocupados.

Sou estudante na escola Professor Paulo Freire, gosto muito dessa escola e dos professores que trabalham lá, a minha professora preferida se chama Débora. Nesta escola também fiz muitas amizades, como: a Jaine e Glícia.

Sou uma menina até comportada na escola, gosto muito de estudar, mas teve um tempo atrás que arrumei umas coleguinhas que me chamavam para matar aula, e eu ia algumas vezes, mas agora não faço isso, pois gosto muito das aulas de Português com a professora Vera e Seane.

Sou uma menina sonhadora que desejo um futuro brilhante para mim e estou muito feliz por estar escrevendo sobre minha vida.



Autobiografia Lucas Gabriel Silva Araújo

Sou LUCAS GABRIEL SILVA ARAÚJO, nasci na cidade de Marabá, no ano de 2003, tenho 11 anos. Sou filho de Maria Marta Sousa Silva e de Carlos Deiglison Borges Conceição Araújo. Os meus pais vieram do estado do Maranhão, e atualmente moramos na cidade de Marabá no bairro da Paz. Eu e minha família já moramos em outros lugares, como na zona rural, numa fazenda chamada Serra do Encanto, mas tivemos que vir embora, pois meu pai estava doente.

Eu sonho em ser um médico, porém não gosto de estudar, mas também sei que sem o estudo não somos nada. Eu quero poder salvar vidas, como eu não pude salvar a vida da minha irmã, que morreu afogada no dia 14 de Agosto de 2013, por isso eu quero ser médico.

Uma pessoa que marcou minha vida foi um professor que se chama Raimundo Nonato Silva, gostava muito dele porque era atencioso com todos os alunos e ensinava muito bem, mas tive que sair dessa escola, porque lá não tinha mais a série que eu tinha que estudar. Então vim para a escola Professor Paulo Freire que eu não gostei muito, porque me trás recordações da minha irmã que morreu.

Sou um menino que quero um futuro melhor para minha família e dar orgulho para meus pais. Essa é a minha autobiografia.



Autobiografia Luiza Emily Batista Teixeira

Um pedacinho de mim

Meu nome é LUIZA EMILY BATISTA TEIXEIRA, moro em Marabá no estado do Pará, nasci nesta cidade no dia 08 de setembro de 2003, o nome da minha mãe é Geane Batista Da Silva e meu pai se chama Rodrigo Souza Teixeira. Minha mãe nasceu em Marabá, meu pai nasceu em Belo Horizonte – MG, ele tem 30 anos de idade e minha mãe tem 29 anos de idade.

Logo depois dos meus 8 anos tive uma irmã que se chama Eloá Batista Teixeira, nascida em Marabá também, ela nasceu dia 05 de dezembro de 2011, ela tem dois anos de idade .

Vou falar da minha vida, minha mãe sempre quis que meu nome fosse Emily e minha avó quis colocar Luiza, por causa da modelo e atriz Luiza Brunet, mas não combinava muito ser Emily Luiza, então resolveram que seria Luiza Emily, nome este que tenho muito orgulho.

Há poucos dias atrás viajei para Belo Horizonte para o casamento do meu primo Leonardo, que se casou com uma moça chamada Jordana, e eu, fui a dama de honra do casamento, fiquei muito feliz com esse convite.

Sou uma menina sonhadora, tenho muitos sonhos para o futuro, e um sonho que quero realizar logo, logo, que é viajar para Disney, quando eu fizer meus 15 anos e aproveitar muito com minha família.



Autobiografia Maicon Augusto Alves

Meu nome é MAICON AUGUSTO ALVES, não tenho apelido, nasci no dia 8 de abril de 2002 na cidade São Luís estado do Maranhão, tenho 12 anos. Moro hoje na cidade de Marabá com meus pais e dois irmãos, Maisa e Marcelo que são muito chatos.

Sou um garoto feliz, gosto de fazer amizades, tenho um grande amigo, o Luciano, que quando vou para casa dele, ficamos conversando sobre futebol, o único problema é que meu amigo não torce pelo melhor time do Brasil, o São Paulo, como eu e meu pai.

Outra pessoa que marcou minha vida e que considero como uma amiga é a minha professora de Português, a Andreia, ela sempre foi muito atenciosa e paciente comigo na escola. Sou estudante na escola Professor Paulo Freire, onde estou muito feliz e pretendo ficar nela por um bom tempo.

Eu sou um menino que gosto de passear junto com minha família, meu pai sempre me leva ao shopping, praças... Nós somos muitos felizes.



Autobiografia Mayelle De Lima Ramos

Sou a MAYELLE DE LIMA RAMOS, nasci dia 26 de junho de 2002, na cidade de Itaituba – PA, tenho 12 anos de idade, minha mãe é Maria José de Lima e meu pai se chama José Rodrigues Ramos, eles estão separados.

Quem escolheu meu nome foi minha mãe, ela me contou que minha irmã ficou com muito ciúme quando eu nasci, pois achava que eu tomaria o lugar que era somente dela.

Tenho 3 irmãos, os quais gosto muito, o mais velho tem 27 anos, o outro tem 24 anos e minha irmã tem 23 anos. Tenho um sobrinho de 3 aninhos que se chama Pedro Henrique, e outro sobrinho que tem 1 ano e 8 meses que se chama Davi. Meus familiares são todos legais comigo, eu os amo, principalmente meus lindos sobrinhos.

Pensei em contar sobre algumas viagens que marcaram minha vida, primeiro vou falar de uma viagem extremamente especial que fiz para minha terra natal, foi muito bom rever minhas primas, meus avós e meus tios, passei 11 anos sem ver ninguém do meu lugar e de repente encontrar todo mundo, foi muito emocionante ver a família reunida, e justamente no natal e réveillon.

Outra viagem marcante para mim foi a que fiz para o Maranhão, mais exatamente para roça da minha tia, chegamos no local à noite e pude apreciar as belezas de um



Autobiografia

luar longe da cidade, passamos uns três dias por lá, foram dias divertidos e sinto saudades até hoje.



Autobiografia Milene Santana

Meu nome é MILENE SANTANA, tenho 11 anos, nasci na idade de Marabá no estado do Pará, no hospital chamado Climec. Sou filha de Maria Conceição Santana e de Neivaldo Machado Matos.

Sou uma menina que gosto muito de estudar, estudo na escola Professor Paulo Freire, nesta escola tem muitos professores legais, mas a professora que gosto mais é a professora Débora, ela é muito legal, paciente comigo, ela me entende, também tenho uma amiga muito legal que é a Laiza, porém, às vezes, ela é chata, porque fica me chamando atenção, mas faz isso porque gosta de mim, a matéria que eu gosto mais de estudar é Matemática e a que eu acho pior é Português.

Sou uma menina feliz, adoro dançar Funk, quando eu crescer quero ser médica, minha mãe sempre me fala que eu preciso estudar muito, pois para ser médica precisa saber de muita coisa.

Gosto muito de brincar com minhas colegas de amarelinha, pega-pega e gosto muito de assistir novela, as que mais gosto são Chiquititas e Rebelde. Eu também gosto de animais, tenho um cachorro que se chama Piriguero. Sou muito feliz e adorei falar da minha história.



Autobiografia Muny Gabriel

Eu sou MUNY GABRIEL, tenho 12 anos nasci em 2002 no dia 23 de julho, sou natural de Marabá cidade do estado do Pará. Sempre morei nesta cidade no bairro São Miguel com minha mãe, Cleide de 35 anos, e com meus dois irmãos, Amanda e Matheus.

Gosto muito da minha família, vivemos muito bem, todos os finais de semana vamos passear numa ilha próxima da cidade de Marabá. É uma aventura ir para essa ilha, pois para chegarmos lá temos que pegar um barco numa vila chamada Vila Sarandi. Estudo na escola Professor Paulo Freire, estou no 6º ano e gosto muito da minha escola e dos amigos que tenho, pretendo terminar meus estudos nesta escola.

Gosto de jogar bola com meus amigos, andar de bicicleta, sou muito de fazer amizades por onde ando. E quando crescer quero ser um policial militar do exército, sonho também em ter uma grande família com mulher e filhos, mas para realizar esses meus sonhos tenho que estudar muito ainda.



Autobiografia Ranielly Gomes

Meu nome é **RANIELLY GOMES**, nasci na clínica Climec em 2002, na cidade de Marabá no bairro Belo Horizonte, lugar onde moro até hoje. Sou Filha de Andréia Gomes e Júnior Martins. Quando eu nasci minha mãe me deu para Minha avó Antónia Gomes. Ela que me criou desde novinha. Minha mãe que escolheu meu nome, ela ia colocar meu nome de Rosa, igual o da Mãe dela, mas ela pensou bem, e resolveu me dá o nome de Ranielly.

Todo mundo queria me criar, mas a minha mãe não quis, me deu para minha avó, cresci chamando a minha avó de Mãe e chamo até hoje.

Quando eu crescer, quero ser uma atriz muito elegante, charmosa e famosa, espero ganhar um bom dinheiro para ajudar a minha família.

Um dos momentos mais marcantes e especial da minha vida foi o aniversário da minha mãe, que é Minha Vó. A festa foi na Distribuidora do meu tio, com carro de som e muito mais, foi uma festa emocionante, todo mundo chorou com as homenagens que foram feitas para minha vó. Minha avó ficou muito feliz, depois disso todos nós dançamos forró e comemos bastante.

Quando penso em amigos, lembro de uma amiga especial, o nome dela é Jamily, nós nos conhecemos desde bem novinhas, ela morava em frente a minha casa, as nossas mães eram amigas, ela era a minha melhor amiga. Um dia eu



Autobiografia

fiquei muito triste ao saber que ela iria embora para o distante bairro São Felix, mas a distância não separou a gente, ela vem às vezes me visitar, a gente brinca, vamos à igreja juntas, eu fico sempre muito feliz com a presença dela.

Pretendo estudar muito para ser alguém na vida, sonho em fazer uma faculdade de Teatro porque pretendo ser uma atriz renomada, trabalhar em novelas, enfim, ser muito famosa!



Autobiografia Salete Lopes Gonçalves

Sou SALETE LOPES GONÇALVES, nasci em Marabá, em 23 de setembro de 2003, tenho 11 anos. Sou filha de Gildeane Lopes Santos e Antônio Gonçalves, que hoje em dia estão separados, somos uma família muito grande, de onze irmãos. Já morei em muitos lugares como em Maracajá e na cidade Timbaúba no estado do Maranhão e hoje estou morando em Marabá.

Eu gosto de fazer amizades, tive uma grande e inesquecível amiga que se chamava Amanda, mas ela infelizmente foi embora para Belém, sofri muito quando ela foi embora, nós nunca mais nos falamos. Porém fiz outras amizades, hoje tenho muitas amigas como: Lorany, Juciane, Bruna, Vitória, Taty, Raiane, Raissa, Israiane e Clicia.

Eu estudo numa escola muito bonita e legal que se chama Professor Paulo Freire, nesta escola que fiz minhas melhores amizades e onde aprendo muita coisa interessante com meus professores que são muito esforçados. Hoje ainda não sei direito o que quero ser no futuro, mas sei que quero ter uma boa profissão para poder ajudar minha família.



Autobiografia Thamylla Thatylla

Eu sou THAMYLLA THATYLLA, nasci na cidade de Goianésia do Pará, no dia 15 de abril de 2002, tenho 11 anos de idade. Sou filha de Lili e do Bispo Charles Araújo. Quando eu nasci minha mãe tinha 15 anos de idade, ela pensava que estava com um cisto na barriga, como ela já tinha tido a minha irmã, que estava com 1 aninho, não acreditou que pudesse estar grávida novamente, mas só se deu conta da gravidez aos 9 meses de gestação.

Dois dias antes do meu nascimento, minha mãe assistiu a um filme chamado “O Pestinha 3”, a personagem era uma tal de (Tifani), a minha mãe se encantou por esse nome, mas o meu pai gostava muito do nome (Thamylla), então meus pais resolveram me chamar de Thamylla Thatylla da Conceição dos Santos.

Meus pais sofreram muito para cuidar de mim e da minha irmã Thaylla Mylly, porque a diferença de idade entre nós era muito pequena e se viraram para cuidar de dois bebezinhos.

Quando eu tinha uns 5 anos de idade, gostava de brincar só com garotos, um certo dia o meu melhor amigo criou uma estorinha que só eu não sabia, quando descobri o fuxico era de que ele estava gostando de mim, fiquei me sentido a tal neste dia, depois comecei a gostar dele também, essa história me marcou muito.



Morei a minha vida quase toda na cidade de Goianésia do Pará, mas quando estava com 9 anos de idade meu pai teve que mudar para cidade de Marabá que fica também no Pará, nesta época estava muito desanimada porque tinha quebrado o braço. Meu Pai como era pastor e minha mãe trabalhava também, fiquei boa parte da minha infância sendo cuidada pela minha vó na casa dela.

Na cidade de Marabá fui estudar numa escola chamada de Elinda Simplício Costa, depois fui para a escola Professor Paulo Freire, me lembro que sofri muito, porque era perigoso para ir para essa escola e ainda tinha que acordar muito cedo. Ao voltar da escola tinha que lavar as roupas de casa e arrumar os quatro quartos da casa. Essa parte da minha vida me marcou muito, eu só era uma menina de 11 anos com uma vida muito difícil.

Hoje vivo sonhando, quando crescer quero ser médica veterinária, sei que tenho que estudar muito.



Autobiografia

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. O avesso das coisas. Rio de Janeiro: Editora Record, 2ª. Edição, 1990.

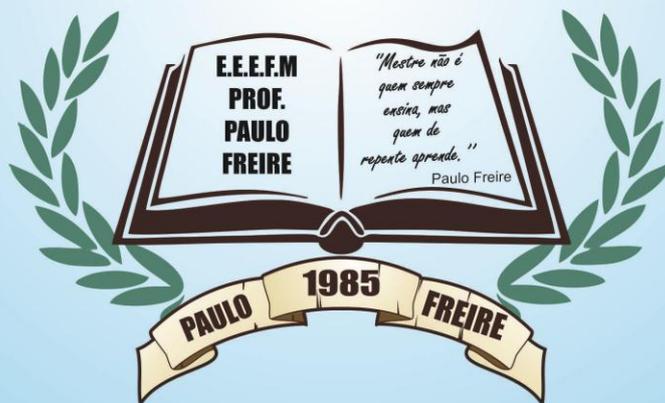
LEJEUNE, P. O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. (Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes).



Autobiografia

Este livro foi composto em Times New Roman 12, diagramado por
Cezamar Oliveira e impresso em papel Soft 75gr pela Gráfica Carajás





“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Paulo Freire



Marabá
2014