



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE  
NACIONAL – PROFLETRAS**

**ADALZINDA PINTO ARAÚJO**

**GÊNEROS E ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs): UMA PROPOSTA  
NA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

**Santarém – PA  
2019**

**ADALZINDA PINTO ARAÚJO**

**GÊNEROS E ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs): UMA PROPOSTA  
NA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos  
Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

**Santarém – PA  
2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da UFOPA  
Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Araújo, Adalzinda Pinto.

Gêneros e Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta na concepção dialógica de linguagem para o ensino fundamental II / Adalzinda Pinto Araújo. - Santarém, 2019. 158f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, PROFLETRAS.  
Orientador: Heliud Luis Maia Moura.

1. Ensino - Língua Portuguesa. 2. Atividades Didáticas Integradas. 3. Linguagem - Dialogismo. 4. Gênero. I. Moura, Heliud Luis Maia, orient. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 372



Universidade Federal do Oeste do Pará  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 18

Aos nove dias do mês de dezembro do ano de 2019, às 10:30 horas no Labim 01 do Instituto de Ciências da Educação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as) Prof. Dr. Helvud Luis Maia Moura (orientador e presidente), Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares (membro externo) e Prof. Dr. Luiz Percival Leme Brito (membro interno) a fim de arguirm a mestranda Adalzenda Pinto de Araújo, com a dissertação intitulada GÊNEROS E ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs): UMA PROPOSTA DE ENSINO NA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II. Aberta a sessão pelo presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.

Reprovada

  
Dra. ELIANE PEREIRA MACHADO SOARES, UNIFESSPA

Examinadora Externa à Instituição

  
Dr. LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO, UFOPA

Examinador Interno

  
Dr. HELVUD LUIS-MAIA MOURA, UFOPA

Presidente

  
ADALZENDA PINTO ARAÚJO

Mestrando

*“O ser da totalidade, o ser da alma humana, o que se abre livremente ao nosso ato de conhecimento, não pode estar tolhido por esse ato em nenhum momento substancial.” (Bakhtin, 2017)*

*À memória de meu pai, a quem considero ser também dele e por ele mais essa vitória;*  
*À minha mãe, irmãos e irmãs pelo incondicional apoio;*  
*Ao meu esposo Daniel e aos meus filhos Kamille, Cauã e Ádria que suportaram a minha ausência e a saudade como formas de contribuir para a realização deste sonho.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que pela sua divina sabedoria me proporcionou esse encontro entre os saberes da ciência e os profissionais que compartilham o mesmo ideal de educação;

A minha querida família que mais uma vez se dispôs a me apoiar, incondicionalmente, nessa jornada;

Ao meu professor e orientador Dr. Heliud Luis Maia Moura, excelente profissional, pessoa atenciosa e muito generosa na partilha do seu conhecimento. Obrigada pelo incentivo e por acreditar no meu potencial profissional e linguístico-discursivo;

Às famílias santarenas, Santos Sardinha e Azevedo Pinheiro, que num ato de solidariedade humana me acolherem em seus lares, tornando mais suportável a distância e a saudade da minha família. A vocês, a minha eterna gratidão!

As minhas amigas Eliana Patrícia Sardinha e Maria Madalena Azevedo Pinheiro e seus respectivos esposos, que pela demonstração do verdadeiro sentido de SER humano, me permitiram conviver com a sua família. Obrigada pelo convívio, pela amizade!

A todos os meus colegas de Curso e de profissão, turma Profletras/2018, pelo conhecimento partilhado, pela amizade construída e apoio recebido;

Ao meu grupo de pesquisa pela cumplicidade, pela partilha de saberes e pela amizade;

Ao corpo técnico e docente do Programa Profletras – UFOPA/Santarém, em especial aos meus professores Ana Maria Vieira Silva, Andrey Silva, Heliud Luis Maia Moura, Edivaldo Bernardo, Ediene Pena Ferreira, Roberto Paiva, Zair Henrique Santos, Luiz Percival Lemos Britto, pelas contribuições necessárias ao meu aprendizado profissional e para a produção desta dissertação;

Aos arguidores das minhas bancas de qualificação e de defesa, respectivamente, os professores doutores, Maria Aldenira Reis Scalabrin, Edivaldo Bernardo, Eliane Pereira Machado Soares e Luiz Percival Lemos Britto pela excelente contribuição a esta dissertação.

Ao gestor da Escola Estadual Madre Regina Protmann (local da pesquisa), professor Wilsinho dos Santos Cobos e sua equipe técnica, pelo apoio no decorrer deste estudo, assim como aos alunos – público alvo (turmas do 6º ano 1, 2 e 3), por terem aceitado e participado com entusiasmo das atividades desenvolvidas;

À atual administração executiva do município de Tonantins nas pessoas de Lázaro Martins, Rosilene Pinto Araújo e Edelson Penaforth Pinto pelo apoio prestado. Enfim, a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste sonho.

## RESUMO

A presente pesquisa surgiu de uma inquietação minha como professora-pesquisadora no ambiente de ensino – as dificuldades apresentadas pelos alunos para expressar de forma fundamentada, por meio dos gêneros discursivos escritos e/ou orais públicos. Com intuito de contribuir para o fortalecimento do ensino de língua portuguesa e a aprendizagem significativa dos alunos tem-se como objeto desse estudo, a proposta de ensino Atividades Didáticas Integradas (ADIs) elaborada por Moura (2017), que integra os espaços de linguagem *oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística* contidos nos gêneros discursivos. No aporte teórico apoio-me nos postulados de Bakhtin (2011, 2016, 2017); Volóchinov (2017); Vygotsky (2008, 2018) para a compreensão de linguagem, gênero discursivo, enunciado e dialogismo como elementos de interação entre sujeito-aluno, sujeito-professor e o objeto do conhecimento. Seguindo, considero os estudos de Moura (2016, 2017, 2018); Brait (2018); Faraco (2009); Rego (2012); Kleiman (1999,1995, 2008); Fiorin (2011); Marcuschi (1997, 2007, 2008) e Antunes (2016). Apoiada nos estudos de Thiollent (1986), a pesquisa norteia a prática interventiva nas turmas de 6º ano de uma escola estadual, no interior do Os dados analisados demonstram que ao integrar os espaços de linguagem aos temas que emergem dos gêneros discursivos, os alunos passam a interagir mais nas discussões. A reflexão linguística, a partir da produção escrita do aluno, reflete sobre o contexto de uso da língua. Nas considerações finais, apresento as principais situações detectadas no ambiente pesquisado e algumas proposições e indagações.

**Palavras-chave:** Gênero. Ensino de língua portuguesa. Atividades Didáticas Integradas. Linguagem. Dialogismo.



## ABSTRACT

This research arose from a concern of mine as a research teacher in the teaching environment – the difficulties presented by students to expressing themselves in a reasoned way, through the public written and/or oral discursive genres. In order to contribute to the strengthening of Portuguese language teaching and the significant learning of students, the object of this study is the proposal of teaching Integrated Didactic Activities (IDAs) elaborated by Moura (2017), which integrates the spaces of oral language, *reading, writing and linguistic reflection* contained in discursive genres. In the theoretical aspect, I'll find support on the contribution of Bakhtin's postulates (2011, 2016, 2017); Volóchinov (2017); Vygotsky (2008, 2018) for the understanding of language, discursive gender, utterance and dialogism as elements of interaction between subject-student, subject-teacher and the object of knowledge that generates learning. Following, I consider Moura's studies (2016, 2017, 2018); Brait's (2018); Faraco (2009); Rego (2012); Kleiman (1999,1995, 2008); Fiorin (2011); Marcuschi (1997, 2007, 2008) and Antunes (2016). Supported by the studies of Thiollent (1986) the action-research guide the interventional practice in the 6th grade classes in the state school, in the interior of the Amazon. The analyzed data showed that by integrating the spaces of language on the themes that emerge from oral and written discursive genres, students begin to interact more in the discussions. The Linguistic reflection demonstrates, from the written production of the student, reflecting on the context of language in use. In the final considerations, I present the main situations detected in the researched environment and some propositions and inquiries.

**Keywords:** Gender. Portuguese teaching. Integrated Didactic Activities. Language.

## **LISTA DE SIGLAS**

ADCs – Artigos de Divulgação Científica

ADIs – Atividades Didáticas Integradas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica

L.D – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP –Projeto Político Pedagógico

SADEAM – Sistema de Avaliação do Desenvolvimento da Educação do Amazonas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa

EJA: Educação de Jovens e Adultos

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Texto extraído do livro Caminho suave .....	40
Figura 2 – Estrutura cíclica das ADIs .....	44
Figura 3: Área externa da biblioteca .....	71
Figura 4: Área interna da biblioteca .....	71
Figura 5: alunos realizando a atividade oral: mensagem de incentivo ao colega .....	108
Figura 6: Alunos, durante a leitura dos artigos de divulgação científica .....	112
Figura 7: Alunos, durante a leitura dos artigos de divulgação científica .....	112
Figura 8: Grupo de alunos na exposição do Seminário.....	127

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Proficiência média por estado .....	35
Gráfico 2:Ganhos de aprendizagem: 2015-2017 .....	35

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO 1: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO .....	17
1.1 Professor, qual concepção de linguagem, você utiliza na sua prática de ensino? .....	17
1.2 Linguagem, gênero e ensino .....	21
1.2.1 Gênero discursivo como elo interdisciplinar de ensino.....	26
1.3 Interlocutores e enunciados concretos: princípio do dialogismo nas aulas de Língua Portuguesa .....	28
1.4 Ensino escolar e perspectivas metodológicas: tradição x inovação .....	30
1.5 Interação dialógica entre sujeitos do ensino e sujeitos da aprendizagem na sala de aula...38	
CAPÍTULO 2: ADIs: UMA PROPOSTA DE ENSINO NA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM .....	42
2.1 Letramento, alteridade e atitude responsiva nas atividades didáticas integradas .....	42
2.1.1 Atividades Didáticas Integradas no planejamento de ensino .....	47
2.1.2 Oralidade e atividades didáticas integradas: comunicação dialógica em sala de aula....	48
2.1.3 Leitura como evento social nas Atividades Didáticas Integradas .....	53
2.1.4 Atividades Didáticas Integradas e produção escrita: prática social do uso da linguagem.....	55
2.1.5 Reflexão linguística: exercício de linguagem nas Atividades Didáticas Integradas.....	57
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA .....	60
3.1 Etapas da pesquisa .....	61
3.2 Contextualização do tipo de pesquisa .....	61
3.2.1 Instrumento de coleta de dados.....	62
3.2.2. Estratégia metodológica para o trabalho com as ADIs .....	64
3.2.3 Participantes da pesquisa e amostra .....	66
3.2.4 A experiência da professora-pesquisadora .....	67
3.2.5 Local da pesquisa .....	69
3.3. Proposta de intervenção pedagógica .....	73
3.3.1 Diálogo entre gêneros .....	73
CAPÍTULO 4: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	75
4.1 Primeira fase: apresentação da proposta interventiva para o corpo docente e equipe gestora .....	75

4.2 segunda fase: apresentação da proposta de intervenção aos pais dos alunos .....	76
4.3 terceira fase – apresentação e desenvolvimento da proposta com os alunos .....	81
4.3.1 Organização das atividades cíclicas .....	81
4.3.1.1 1º ciclo: conhecendo o público alvo .....	81
Atividade 1: mobilização do gênero discursivo oral “Conversa na roda” .....	82
Atividade 2: Aplicação de um questionário diagnóstico .....	89
Atividade 3: Oralidade e produção escrita do gênero comentário .....	94
Atividade 4: Apresentação do gênero artigo de divulgação científica e “Conversa na roda” .....	95
4.3.1.2 2º ciclo: autoavaliação da prática de ensino .....	98
Atividade 1: Construindo uma rotina de estudo .....	98
Atividade 2: discutindo sobre a importância do conhecimento para a vida do aluno, por meio do gênero mensagem motivacional .....	102
Atividade 3: Desdobramento de um trabalho com gêneros .....	106
4.3.1.3 3º ciclo - retomando as atividades sobre o artigo de divulgação científica .....	110
Atividade 1: Leitura livre do gênero discursivo: Artigos de divulgação científica .....	110
Atividade 2: escolha do tema nos artigos de divulgação científica .....	115
Atividade 3: Ampliando seus conhecimentos por meio da leitura monitorada das revistas de divulgação científica .....	116
Atividade 4. Aprendendo a utilizar um gênero oral público - Oralidade monitorada .....	118
Atividade 5: produzindo um texto sobre o tema estudado.....	121
Atividade 6: Leitura, escrita, reflexão linguística e <i>rediscorso</i> .....	122
Atividade 7: Ampliando o conhecimento por meio da oralidade – Seminário .....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	129
REFERÊNCIAS .....	135
APÊNDICES .....	139
Apêndice A – Proposta de intervenção pedagógica.....	139
Apêndice B - Termo de autorização dos pais dos alunos .....	142
Apêndice C – Plano de atividades didáticas integradas .....	142
Apêndice D: cronograma - Minha rotina de estudo.....	143
Apêndice E – Questionário.....	143
Apêndice F -Reflexão linguística na prática .....	144
ANEXOS.....	146

Anexo A – Autorização do gestor da escola .....	146
Anexo B- normas para transcrição de textos orais– NURC 1999 .....	147
Anexo C – Mensagem - A semente que cai em terra boa .....	147
Anexo D - Mensagem- Como estimular meu filho? .....	148
Anexo E –Produção do aluno em formação – gênero comentário .....	148
Anexo F – Produção do aluno em formação – gênero comentário .....	148
Anexo G – Produção do aluno em formação – gênero comentário .....	149
Anexo H – Dicas de estudo .....	149
Anexo I – Produção do aluno em formação –Rotina de estudo .....	150
Anexo J -Vídeo -motivação para estudante.....	150
Anexo K – Mensagem - Acredite que você pode!.....	151
Anexo L – Produção do aluno em formação – gênero mensagem.....	151
Anexo M – Produção do aluno em formação – gênero mensagem.....	151
Anexo N – ADC -“Por que o faquir não se espeta ao se deitar numa cama de pregos?” .....	152
Anexo O – ADC “Você sabia que existem mosquitos fantasmas?”.....	153
Anexo P – Texto de livro didático de ciências 6º ano .....	154
Anexo Q – Produção do aluno carimbada para a reflexão linguística .....	155
Anexo R – Produção do aluno após a reflexão linguística .....	156
Anexo S – textos base: gêneros relato de experiência .....	157

## INTRODUÇÃO

Mudanças no contexto educacional contemporâneo da sala de aula tornam-se necessárias, no sentido de viabilizar discussões e adesão de perspectivas teórico-metodológicas atuais e condizentes com o contexto sociocultural e linguístico da demanda atendida pela educação formal. Nesse sentido, a discussão de temas de relevâncias sociais, que motivem a reflexão sobre o uso da língua em diferentes práticas sociais de linguagem podem ressignificar o ensino de língua portuguesa, para além do estudo da estrutura de palavras, frases e orações.

Sendo a escola um importante espaço de intercâmbio social que gera aprendizagem, a forma como os temas são trabalhados a partir da diversidade dos gêneros pode servir à interação discursiva e também como importante estratégia de superação do modelo tradicional de ensino. Tais premissas estão na base do presente trabalho que focaliza teorias e estudos voltados à educação, direcionados por uma metodologia de ensino que prioriza a linguagem como elemento de interação entre os sujeitos da aprendizagem e o objeto de ensino. Isto porque, segundo Vygotsky (2018, p. 26), a linguagem nos chega repleta de sentido e “carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano”. Daí que, inegavelmente, diz Bakhtin (2011), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem o objetivo de investigar a viabilidade das ações didáticas desenvolvidas, por meio da ferramenta metodológica Atividades Didáticas Integradas (ADIs)<sup>1</sup>, que eficazmente contribua para a ampliação da competência linguístico-discursiva do aluno.

Para delimitar o campo de estudo desta investigação, busco responder aos seguintes questionamentos: i) como desenvolver o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, a partir dos gêneros discursivos sem marginalizar os conteúdos curriculares? ii) que ações didáticas desenvolver com intuito de otimizar os conhecimentos linguísticos dos alunos, para a utilização em diferentes situações de práticas sociais cotidianas como pleno exercício de cidadania? iii) como trabalhar o conhecimento construído pelo aluno nas diversas disciplinas, de forma a potencializar seu discurso, para o devido uso nas diversas interações comunicativas?

---

<sup>1</sup> A proposta de ensino Atividades Didáticas Integradas (ADIs) (Ver capítulo 2) foi elaborada pelo professor Dr. Heliud Luis de Maia Moura (2017). Doutorado em linguística aplicada pela Unicamp, 2013 e Professor titular da Universidade Federal do Oeste do Pará.



Se por um lado, esses questionamentos demonstram as dúvidas que permeiam a minha prática de ensino de língua portuguesa, por outro também evidenciam a insatisfação como professora-pesquisadora, sobre essa prática no atual contexto de ensino de que faço parte e, conseqüentemente, com os resultados de aprendizagem desses alunos.

Nesse sentido, como parte da pesquisa, será desenvolvida em sala de aula, um plano de ação interventiva, “Artigo de divulgação científica como gênero discursivo nas Atividades Didáticas Integradas”, em que a ação didática será norteada pelos seguintes objetivos: evidenciar a viabilidade dos gêneros discursivos para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos quando trabalhados ciclicamente em caráter de igualdade, por meio das ADIs; comprovar o caráter interdisciplinar dos temas que emergem dos gêneros discursivos orais e escritos e; demonstrar que os conteúdos de língua portuguesa podem ser trabalhados a partir da produção escrita dos alunos.

Diante disso, a relevância da presente pesquisa para o contexto de ensino, justifica-se por ser mais uma possibilidade metodológica, visando ressignificar o ensino em que os alunos possam interagir mais com os temas discutidos em sala de aula.

As evidências serão descritas e analisadas à luz de teorias comprovadas que demonstram a necessidade de redimensionar o ensino de língua portuguesa a embasamentos teórico-metodológicos consistentes sobre os gêneros discursivos atrelados à concepção dialógica de linguagem postulada por Bakhtin (2011).

O resultado dessa pesquisa será compilado no decorrer deste trabalho que está dividido em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, discutirei a compreensão de linguagem, gênero discursivo e dialogismo entre sujeito-aluno e sujeito-professor frente ao objeto do conhecimento que gera aprendizagem com base no postulado de Bakhtin e de Vygotsky assim como em estudos de renomados autores. Essa discussão é necessária como sustentação teórica da pesquisa, assim como para a possível adesão de outros leitores e leitoras que pretendem nortear a sua prática de ensino à concepção de linguagem dialógica.

No segundo capítulo, apresento uma reflexão teórica sobre a proposta de ensino Atividades Didáticas Integradas bem como as suas características e perspectivas para a prática de ensino, tendo como base os estudos teóricos apresentados por Moura (2017, 2018 e 2019).

No terceiro capítulo, falo da metodologia de pesquisa-ação adotada na presente pesquisa, e assim descrevo as etapas percorridas para alcançar os resultados apresentados.

No quarto capítulo realizo a descrição, análise e interpretação dos resultados da ação didática interventiva desenvolvida nas turmas de 6º anos da Escola Estadual Madre Regina

Protmann, no município de Tonantins no interior do Amazonas. Os recursos utilizados constam de quinze (15) revistas de divulgação científica, Ciências Hoje para criança - ano 2011 a 2014; um (01) vídeo com gênero mensagem; 03 mensagens motivacionais escritas e um modelo de organograma e um de cronograma de atividade. Os dados do material coletado que constam no *corpus* de análise, totalizando setenta e sete (77) produções escritas; quarenta e duas (42) gravações de áudios e 39 (trinta e nove) registros no diário de campo

Nas Considerações finais, apresento as principais situações detectadas no ambiente pesquisado assim como a análise, sugerindo algumas proposições e indicando algumas indagações.

## CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO

Os estudos de Vygotsky (2017) revelam que é por meio da linguagem que o homem garante seu desenvolvimento, a partir de tudo o que se aprende e passa a dominar nas atividades de interação social. Daí a linguagem ser um assunto de muito interesse para a investigação científica, pois segundo Bakhtin (2011, p. 261) “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Nesse sentido, o capítulo 1, desta dissertação é dedicada à discussão de diferentes concepções de linguagem e gêneros sendo estes, na percepção de Bakhtin (2011), exemplos práticos de espaços de linguagem onde ocorre a interação entre os sujeitos. Dessa forma, faz-se mister discutir e compreender quais as principais concepções de linguagem estão a serviço do ensino de língua e seus possíveis reflexos na aprendizagem do aluno.

### 1.1 Professor, qual concepção de linguagem você utiliza na sua prática de ensino?

Por ser a linguagem, o elemento possibilitador do desenvolvimento humano, desde o seu surgimento, ela é ao mesmo tempo, segundo Moura (2018) “uma forma de inserção no mundo e o elo que possibilita a interação do homem com o objeto de estudo e a reflexão que gera conhecimento”. O que segundo o autor, permite ao ser social, a compreensão de si mesmo e de também ser compreendido pelo outro.

Diante disso, muitos estudos sobre a linguagem foram surgindo e em concomitância diversas interpretações baseando-se na percepção de cada grupo teórico. Em Volóchinov (2017, pp.20-21), seguindo a perspectiva dos estudos bakhtinianos, encontramos a definição de linguagem sendo uma atividade e não uma obra como pensavam outros estudiosos. É ainda Volóchinov (2017, p.19) quem aponta o linguista Wilhen Humboldt como formulador da base teórica para o estudo da linguagem, destacando que “para Humboldt, a essência da linguagem é ser mediação entre os homens e deles com o mundo”.

Nesse contexto, destacamos, três percepções de língua(gem), de acordo com Volóchinov (2017): 1) Língua(gem) como forma simbólica e autônoma; 2. Língua(gem) como instrumento de comunicação e 3. Língua(gem) como atividade de interação dos sujeitos sociais.

A primeira delas, trata **a língua (gem) como forma simbólica e autônoma**, e de acordo com Volóchinov (2017, p.191), essa concepção, não prioriza a interação da

língua(gem) entre os sujeitos, tampouco fala da sua construção sócio-histórica pelos sujeitos de uma mesma comunidade de falantes.

Nesse sentido, os estudos de Volóchinov (2017, p.166) destacam o linguista Ferdinand de Saussure, como o principal representante dessa concepção. Diante disso, afirma o autor que

Saussure parte da distinção de três aspectos da língua: *linguagem (language)*, *língua como sistema de formas (langue)* e o ato individual discursivo – *enunciado (parole)*. A língua (no sentido de sistema de formas) e o *enunciado (parole)* são elementos que constituem a linguagem, compreendida como um conjunto de todos os fenômenos sem exceção – físicos, fisiológicos e psicológicos – que participam na realização da atividade discursiva.

As principais críticas, segundo Volóchinov (2017, p. 193) são no sentido de contestarem o fato de que a linguística nessa concepção “estuda uma língua viva como se ela fosse morta e a língua materna como se fosse uma língua estrangeira”.

Volóchinov (2017, 193) destaca ainda que esta concepção compreende o uso da linguagem a partir de uma “*sistematicidade abstrata [que] prevalece sobre a historicidade*” (grifo do autor). Desse modo, a língua é considerada apenas como um sistema de signos abstratos e prontos, sendo que cabe ao homem estudar a sua formação sem questionar o processo histórico e social real em que cada grupo linguístico se forma.

Por isso, afirma Volóchinov (2017, p.193) que

o pensamento gramatical sistemático inevitavelmente teve de ocupar uma posição conservadora e acadêmica em relação à língua viva, ou seja, trata-la como se estivesse finalizada, pronta e, conseqüentemente, encarar com inimizade todo tipo de novidade linguística.

As evidências práticas dessa concepção de linguagem são muito incidentes no ensino de língua, quando ainda são priorizadas as formas abstratas da língua divididas em unidades frasais ou na sua estrutura. Diante disso, confirma Marcuschi (2008, p.59), que essa concepção propõe que a língua(gem) seja “vista como uma entidade abstrata, enquanto forma, [e] a língua é estudada em suas estruturas autônomas”. Desse modo, o ensino de língua seguindo essa perspectiva enfatiza um estudo de estruturas abstratas sem ênfase no discurso pleno de significado.

A segunda concepção, entende **a língua (gem) como instrumento de comunicação**. Aqui tomamos a explicação de Marcuschi (2008, p. 60) para quem essa concepção de linguagem “trata a língua como instrumento [...]. Além disso, tem como consequência a ideia

de que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. A compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural”.

Para Volóchinov (2017, pp.148-149) aponta o linguista Vossler como um de seus principais defensores. Segundo o autor, essa tendência também considera

*a língua como um produto pronto (ἔργον) um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto (itálico do autor).*

O estudo da língua baseado nessa concepção, entende a língua como um instrumento de comunicação, que basta ao homem dominá-lo para bem comunicar. A exemplo dessa prática de ensino, podemos citar o ensino das regras gramaticais, como apenas como modelo a ser seguido, em que o aluno ‘tem’ que decorar para realizar uma escrita correta e sair-se bem em concursos prestados.

Para Marcuschi (2008, p.58), nessa compreensão, a língua seria “um transmissor de informação” pelo domínio do código comum pelo indivíduo, sem considerar que essa informação é desenvolvida pela cognição de um sujeito social.

Nesse sentido, nas duas concepções, aqui em evidência, diz Volóchinov (2017, p.161) “predominam os mesmos motivos ideológicos [...] *o gosto linguístico cria a unidade da língua em um dado corte temporal; ele também cria e proporciona a unidade da formação histórica da língua*” (itálico do autor).

A terceira concepção, compreende **a Língua(gem) como atividade de interação entre os sujeitos sociais**. Nessa perspectiva, remontamos os estudos de Vygotsky (2017, p.26), precisamente, a afirmação de que a “língua é o produto da inteligência humana, como tal é indispensável compreender o papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento”. Vygotsky (2017, p. 26), considera ainda que a linguagem tem sido construída num processo “histórico utilizado como um poderoso instrumento, com o fim de dominar seu ambiente, em que o elemento histórico funde-se com o cultural”.

A linguagem é compreendida como a fonte do conhecimento humano, pois segundo Vygotsky (2017, p.26) é o “signo mediador que possibilitou (e possibilita) que outros instrumentos culturais especiais como a escrita, e a aritmética [ampliaram] enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro”.

Para Fiorin (2011, p.07) o interacionismo está explícito em Bakhtin, pois

ele tratou fundamentalmente das relações do eu com o outro. Entretanto, o outro é uma posição social, expressa num texto. As relações dialógicas de que ele se ocupou não são o diálogo face a face, mas as relações entre posições sociais. Portanto, nada mais avesso à obra bakhtiniana do que os estudos da chamada Análise da Conversação.

Nesse entendimento, Bakhtin e Vygotsky se aproximam na postulação de seus estudos, haja vista aquele compreender que o emprego da língua por meio da fala ocorre na interação entre os membros de uma sociedade. Na mesma perspectiva, os estudos de Vygotsky assinalados por Rego (2012, p. 42) salientam que “foi graças à invenção dos signos linguísticos (composição da língua), que o homem tornou-se capaz de registrar suas atividades, suas ideias, suas conjecturas, etc., isto é, produzir e utilizar a própria linguagem”. Daí o entendimento de que a linguagem é uma construção do homem enquanto ser social, e a sua utilização, conforme Bakhtin (2011, p.261) quanto o caráter e as formas são tão “multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua”.

Nesse sentido, a língua(gem) – conforme a concepção interacionista de Vygotsky e de Bakhtin – só fará sentido, na ressignificação do ensino da língua, se for trabalhada com fins claros de uso nos seus diversos contextos dialógicos, visando o desenvolvimento do sujeito-cidadão e de discurso. E são muitas situações advindas do contexto escola, do contexto comunidade, do contexto individual e do contexto global, que podem e devem ser discutidas como temática, levando o aluno a refletir e posicionar-se diante dos diversos acontecimentos sociais como exercício de linguagem e pressuposto de ensino e de aprendizagem para agir em sociedade. E a interação por meio da linguagem também pode despertar no sujeito-aluno a habilidade para refletir, discutir e propor soluções.

Dessa forma, é possível destacar o caráter de simplicidade e complexidade que a língua apresenta. Pois na sua aparente simplicidade, todo indivíduo de uma mesma comunidade independente de ser ou não escolarizado pode fazer uso de sua língua; e ao se tornar o objeto de estudo – compreendendo a sua evolução e a situação de uso –, os estudiosos se deparam com o caráter complexo que ela apresenta, isto porque, segundo Volóchinov (2017, p. 144), “os olhos nada veem e as mãos não têm nada para apalpar. Talvez os ouvidos estejam numa situação melhor, pois tende a ouvir a palavra, ouvir a língua”.

Mas para Volóchinov, é possível compreendê-la dentro de seu processo dinâmico e dialógico em que a língua se concretiza na interação entre os componentes de um grupo de

falantes de uma mesma língua. Ainda segundo o autor, supracitado (2017, p.145), “para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar o sujeito falante e ouvinte, como o próprio som, no ambiente social. Pois é necessário que tanto, o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística”. Isto quer dizer que em cada manifestação nossa por meio da fala ou de um texto escrito, fazemos de modo intencional, buscando fazer com que o nosso interlocutor compreenda o que estamos pronunciando. E com diferentes sentidos em cada contexto, nos comunicamos, pois sempre haverá um entendimento singular entre o falante e o ouvinte ou ainda entre o escritor e o leitor.

Por isso, Volóchinov (2017, p. 181) enfatiza que

na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom, ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante”. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano.*

Diante das considerações, observamos a capacidade dialógica que o estudo da linguagem interacionista revela no ambiente de ensino. Enquanto atividade entre os sujeitos sociais, proporciona a interação no ambiente de aprendizagem entre professor e aluno, interlocutores do processo de comunicação. Por isso, deve-se explicitar qual e por que tal concepção de linguagem está sendo aderida na prática de ensino; assim como também a escola deve estar ciente das possíveis implicações que serão refletidas na aprendizagem do aluno. Diante disso, considero a terceira concepção de linguagem, aqui destacada, sendo a que melhor se adequa ao contexto de ensino, quando o objetivo deste é a ampliação da capacidade linguístico-discursiva, que o aluno já possui e quando a escola visa valorizar o conhecimento do aluno como sujeito na construção de sua aprendizagem.

## **1.2 Linguagem, gênero e ensino**

Conforme Bakhtin (2016, p.118), “a língua é dialógica por sua natureza social” e sendo a linguagem o centro de toda a atividade humana, ela se concretiza no uso e na compreensão entre os falantes. E essa concretização ocorre na interação discursiva por meio de um gênero como atividade social, fundamentando assim o termo gênero discursivo.

Nessa mesma compreensão de linguagem, Marcuschi (2008, p.163), afirma que “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-

se nessas vivências estabilizadas em gêneros”. Diz-nos Marcuschi (2008, p. 58) ainda que “ a distinção entre *texto* e *discurso* é cada vez mais complexa [...]. A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido”.

Essa estreita e dialógica correlação entre linguagem, gênero, texto e discurso impulsiona a pesquisa de vários estudiosos, dentre eles Moura (2018)<sup>2</sup>, para quem “o gênero é uma atividade social que se realiza no texto, e todo texto como unidade significativa da língua que se concretiza na comunicação discursiva entre dois ou mais interlocutores do diálogo”.

Nesse sentido, Bonini (2001, p.10) explica que

o termo gênero se presta a duas concepções de linguagem, a comunicativa e a enunciativa. Sendo um fenômeno que paira entre ambas, passa a sofrer uma imprecisão quanto ao que qualifica, o texto ou o enunciado. Por isso, ao adotar em sala de aula os termos gênero discursivo ou gênero textual, necessitamos ter clara a exigência de justificativas sólidas. Mais que isto, convém frisar que, em certos pontos, nem texto, nem discurso, nem enunciado podem ser tomados como objetos da qualificação impressa na palavra gênero.

Tomando por base o sentido de enunciado e de enunciação<sup>3</sup> postulado por Bakhtin (2011, p.282), observamos que os “gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna”. Assim, no interior de cada formulação concreta dos nossos enunciados, os gêneros são elaborados por determinadas estruturas enunciativas, muitas vezes, inconscientemente, escolhidas pelo falante. O processo de escolha de um enunciado é ao mesmo tempo de âmbito individual e social. E como forma social, segundo Bakhtin (2011, p.262), “a língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (grifo do autor), porque os gêneros apresentam características semelhantes, mas não são imutáveis, devido ao caráter dinâmico da construção e utilização da linguagem pela mesma comunidade de falantes.

Nesse sentido, podemos dizer que dependendo do que queremos comunicar, seja por meio da fala ou da escrita, ou em situações formais ou informais, esse discurso se realiza nos enunciados contidos nos gêneros discursivos – que vão desde as estruturas mais simples, dos chamados gêneros primários, como a conversa ‘olho no olho’, recados, bilhetes etc. ou, por meio de gêneros de estruturas mais complexas, os denominados por Bakhtin como gêneros

<sup>2</sup> Postulações de MOURA, Heliud Luis Maia *in* Orientação para a elaboração de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2019.

<sup>3</sup> Segundo uma das notas do tradutor Paulo Bezerra, na obra *Gêneros do discurso* (2016, p.11), o “termo *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras. Mas Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para o ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito”.



secundários, tais como romances, ofícios, artigos científicos entre outros. Isto não quer dizer que estruturas simples e complexas estejam distribuídas de forma dicotômica, uma anulando a outra. Pelo contrário, o caráter dinâmico da linguagem, permite que os gêneros dialoguem entre si, e com isso na produção de um discurso podemos utilizar gêneros primários e secundários num mesmo contexto de interação verbal.

Bakhtin (2011, p. 262) considera a ação comunicativa entre dois ou mais interlocutores, uma interação dialógica, como dialógica também é a construção do enunciado dentro de um gênero. Nessa direção, o autor destaca três elementos importantes que integram de forma indissociável o interior dos enunciados: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que “são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação”.

A correlação entre os três elementos está intimamente compreendida na construção de cada enunciado que utilizamos na comunicação diária, ainda que no momento de uma conversa espontânea, por exemplo, os interlocutores não tenham consciência de que estão se comunicando, por meio de determinado gênero. Pensemos nas seguintes situações: ao ouvir um político se expressando, vem logo à cabeça que ele está *discursando* (gênero retórico); os risos causados por uma conversa (ou uma leitura), faz com que uma terceira pessoa pense que seja uma *piada* (gênero humorístico); ou, se alguém deixa um comunicado na porta da geladeira, o interlocutor provavelmente saberá que se trata de um *bilhete*; e assim sucessivamente, conseguimos identificar um poema, uma fatura bancária, um convite etc.

Estes são alguns exemplos práticos de que cada gênero é construído a partir de elementos relativamente estáveis, postulados por Bakhtin (2011, p. 262) em que o tema (o conteúdo retratado) e o estilo (a maneira individual) próprios de cada discurso fazem com que os gêneros apresentem características afins, próprias de cada grupo composicional. Nesse sentido, os três elementos se integram construindo uma significação ímpar em cada discurso produzido. E é nessa inter-relação dos enunciados, que o interlocutor, por meio do uso e da familiaridade no ato comunicativo é capaz de identificar e distinguir alguns gêneros de outros, independentemente de ser ou não escolarizado.

Analisando por essa ótica, podemos dizer que o falante em seu contexto social já se expressa por meio dos gêneros, embora não domine todos eles. E ao chegar à escola, cabe à esta, em primeiro lugar, levar o aluno a perceber a dimensão dos gêneros como inerente e indispensável à comunicação humana, como propõe Bakhtin. É importante também que a escola trabalhe a dimensão dos gêneros integrando os seus elementos constitutivos, ou seja, o tema, o estilo e a estrutura composicional – elementos muito importantes para a compreensão

de um enunciado. Sendo que, a prioridade dada apenas a um dos elementos – a estrutura composicional, por exemplo, como um elemento inflexível – pode comprometer a compreensão dialógica dos enunciados na formação do gênero, o que, na prática de ensino, pode comprometer o aprendizado e, portanto, a sua utilização na prática social interlocutiva. E, segundo Moura (2019), para que o aluno compreenda a dimensão social dos gêneros, ele precisa entender a importância de todos os elementos constitutivos na produção de sentido de seu discurso e para a compreensão do discurso que chega aos seus ouvidos pela linguagem-discurso do outro.

Nesse entendimento, os elementos destacados por Bakhtin e o Círculo bakhtiniano agem numa cumplicidade que culmina numa forma inteligível e dialógica tanto da comunicação de maior abrangência social, quanto àquela realizada no núcleo familiar, no trabalho, na escola ou em qualquer outro ambiente discursivo, como por exemplo, nas redes sociais. Dessa forma, Volóchinov (2017, p.251), reafirma que a “unidade real da linguagem (*Sprache als Rede*), como já sabemos não é o enunciado isolado monológico, mas a interação de, pelo menos, dois enunciados, isto é, o diálogo”. Diante disso, podemos compreender que a comunicação humana só pode ocorrer por meio dessa organização dialógica e interativa entre dois ou mais interlocutores, pois como sujeitos históricos, somos produtores de discurso que chega aos nossos olhos e ouvidos por meio de um determinado gênero.

No contexto escolar, a prática de ensino pode direcionar e promover uma reflexão sobre a linguagem utilizada pelo aluno, para que este compreenda a dimensão de se produzir um discurso e assim dominá-lo para bem compreender, concordar, discordar e/ou intervir como forma de resposta a determinada situação discursiva. É certo que a ‘escolha’ dos gêneros, conforme Bakhtin (2011, p. 262) por sua natureza, “implica tipos e vínculos composicionais semelhantes” tais como cartas, mensagens, seminários, debates etc., mas não podemos esquecer que eles se realizam no processo dinâmico de comunicação, e isso pode ocasionar adequações, inovações e até mesmo a integração com outros gêneros no mesmo ato discursivo.

Pela mobilidade e mutabilidade dos gêneros, Faraco (2017, p.127) propõe que devemos considerar “de um lado, a historicidade dos gêneros e de outro a necessária imprecisão de suas características e fronteiras”, devido ao dinamismo da atividade comunicativa onde eles se realizam. Isto confirma o postulado de Bakhtin (2011) sobre os enunciados, no qual o autor afirma que os enunciados nos chegam ou saem de nós com o sentido que atribuímos a eles, de acordo com o contexto temporal e social em que tais discursos são produzidos.

Diante das contribuições de Faraco e Bakhtin, podemos afirmar que por meio do sentido produzido ao ouvirmos ou lermos um enunciado nos leva à instantânea reflexão, e se assim pretendermos podemos agir e/ou reagir como réplica ao discurso proposto, considerando, o processo criativo e vivo, próprio da nossa interação comunicativa. Nesse processo dialógico, podemos identificar quando alguém exprime indignação, reivindicação, agradecimento etc., ou quando alguém é irônico, preconceituoso, autoritário etc. isto só é possível na interação com o discurso do outro.

Para Bakhtin (2011, p. 268), “os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Nesse sentido, na histórica construção discursiva da língua portuguesa, podemos perceber a evolução, a transformação, a reordenação e até a extinção de alguns gêneros discursivos no contexto de produção verbal (oral ou escrita), seja quanto ao tema, seja quanto ao estilo e até mesmo quanto a estrutura formal desses gêneros. Podemos citar por exemplo, o gênero informativo telegrama muito utilizado em comunicação social num tempo não muito distante. Com o avanço da tecnologia, o estilo e a composição deste gênero tornaram-se obsoletos, dando lugar a outros gêneros com características da oralidade, mas com a presença da escrita, como é o caso da mensagem instantânea das redes sociais.

Mas não podemos esquecer de que contextualizar a evolução histórica da construção social dos gêneros discursivos no ambiente escolar é ir além da identificação de sua estrutura formal.

Nesse sentido, enfatiza Kleiman (2007 p. 14), que nos anos escolares do “ensino fundamental II, os professores de língua portuguesa estão preocupados em ensinar conteúdos e quando trabalham os gêneros é somente para focar as características formais e superficiais”. A autora observa ainda, que embora esses alunos estejam em “processo de letramento, professores de língua materna se preocupam em ensinar as características formais dos gêneros”. Na contramão desse tipo de ensino, propõe Moura (2018), que precisamos promover discussões sobre determinados temas que são trazidos por meio desses gêneros, a fim de contribuir para que o aluno aprenda a elaborar um texto para cada situação exigida.

Moura (2018)<sup>4</sup> reitera ainda que

a criança já argumenta, o papel da escola é ampliar sua capacidade de argumentação discursiva pela oralidade, pela leitura e pela escrita. Refletir sobre a produção e utilização dos diversos gêneros na evolução histórica, é permitir ao aluno a

---

<sup>4</sup> Postulações de Moura durante as atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018

oportunidade de se perceber como parte dessa história em que a linguagem é e continuará sendo o meio pelo qual ele pode usar para se compreender e agir no meio social, no seu exercício consciente de cidadania.

As falas de Kleiman e de Moura refletem o atual ensino escolar que muitas vezes fica alheio à dinâmica e necessária interação dialógica que os gêneros proporcionam. Analisando o contexto escolar, é possível notar que o próprio ambiente de ensino promove essa interação e que cabe à escola direcionar o aluno às situações comunicativas em que se pode utilizar determinado discurso em determinado gênero. Assim como também deve levar o aluno a perceber as diversas esferas de circulação social dos textos produzidos.

Daí a necessidade de um trabalho que valorize a linguagem como meio de interação e os gêneros como elemento importante para a ampliação do discurso, a partir de temas reais e significativos para o aluno que refletirá no seu meio social ou vice-versa.

Nesse sentido, Moura (2018) adverte que falta à escola a compreensão de interlocução social como um elemento enriquecedor do aprendizado do aluno e não somente como formas padronizadas e formais dos textos utilizados em atividades pedagógicas com fim no estudo da estrutural formal do texto.

### 1.2.1 Gênero discursivo como elo interdisciplinar de ensino

Antunes (2016, p.70) afirma que “a leitura escolar dos *textos de outras disciplinas* representa uma oportunidade bastante significativa de aquisição de novas informações. [As] informações de um texto de geografia ou de história podem ser bastante relevantes para apoiar os argumentos apresentados num comentário” (itálico da autora).

Pautada na proposta bakhtiniana, posso dizer que há uma diversidade textual que entramos em contato diariamente, nas formas oral ou escrita, tratando de temas diversos e que perpassam as diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, os gêneros como centralidade das aulas de língua portuguesa defendidos na proposta de Moura (2017) permitem pensar numa infinidade de textos para a didatização em sala de aula que possam contribuir para o conhecimento do aluno.

Para Bakhtin (2011, p. 264), a infinidade textual utilizada na comunicação diária pode ser encontrada em todo e qualquer

material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera

inevitavelmente com enunciados concretos (orais ou escritos) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – **anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades)**, etc. (grifo meu).

Apoiada nessa dimensão textual, o trabalho escolar pode enriquecer-se de conteúdos sobre determinada temática que levem o aluno a refletir e aprofundar seu conhecimento para além sala de aula. Dentre esses gêneros, cito o artigo de divulgação científica (doravante ADC) que podemos utilizar como contribuição científica no espaço de ensino. Os temas contidos nesses artigos são diversificados e podem alargar o conhecimento do aluno em todas as áreas do conhecimento que ele lida em sala de aula ou na sua realidade social.

Sobre o artigo de divulgação, o Editorial QueConceito<sup>5</sup> explica que se trata um texto

geralmente breve, que pode explicar fatos, ideias, conceitos e descobrimentos ligados às tarefas científicas e tecnológicas, na qual estão destinadas a um tipo de público mais geral e não especializado no tema que aborda, embora seja interessado e se divulgará nos meios de comunicação escritos através de uma linguagem bastante comum e acessível ao leitor médio.

Esse gênero apresenta em sua temática diversos assuntos de relevância social, tais como: saúde corporal, meio ambiente, sexualidade e temas de outras áreas do conhecimento que podem ser debatidos de forma interdisciplinar. Quando trazidos para o ambiente de ensino, tais temas podem contribuir para a expansão e sistematização do conhecimento do aluno nas diferentes áreas de conhecimento das disciplinas escolares e nas suas vivências de mundo.

Na verdade, o artigo de divulgação científica é apenas um dos gêneros contidos nas revista-suportes, revistas de divulgação científica. Como bem lembra Zago et all (2015, p.14), podemos encontrar outros gêneros como “reportagem, artigo de divulgação científica, infográfico, relato de experiências, passatempos e seção de curiosidades” e que estão à disposição do aluno e do professor.

Nessa dimensão, as revistas de divulgação científica se configuram como material de apoio e permitem o contato do aluno com diversos gêneros, que abordam temas diferentes e outros semelhantes e isso ajuda a consolidar o conhecimento do aluno e a transformar em aprendizagem significativa.

Diante desse desafio, Bakhtin (2011, p.262) afirma que

---

<sup>5</sup> Editorial QueConceito. São Paulo. <https://queconceito.com.br/artigo-de-divulgacao>. Acesso em 05/05/2019.

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e por que em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

A partir dos argumentos de Bakhtin, podemos afirmar que os gêneros se apresentam como uma *possibilidade da multiforme atividade humana* – por meio dos temas que lhes são inerentes – a serviço do ensino e da aprendizagem. A diversidade dos gêneros pode gerar, em sala de aula, discussões de temas afins ou de temas diversos, promovendo maior dinamicidade às ações didáticas. Tais discussões podem despertar no aluno a criticidade e até mesmo motivá-lo a dar opinião e/ou discutir sobre diversos assuntos de forma mais consciente e responsável. Mas para que a ação didática, por meio dos gêneros possa lograr êxito à aprendizagem, cabe ao professor ser o “mediador” entre o objeto de ensino e o sujeito a quem se ensina, como nos propõe Vygotsky; pois é essa atitude que permitirá o diálogo entre os sujeitos da aprendizagem e o objeto de estudo para assim construir conhecimento.

Nesse sentido, a multiplicidade de gêneros que comportam diversos temas de abrangência social são materialidades textuais que oportunizam maior discussão entre os assuntos trabalhados, promovendo a interação do conhecimento do aluno, por meio da linguagem científica. E Bakhtin (2011, p.265), afirma que é nessa interação que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos que a vida (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Em Koch e Elias (2017, p.130) encontramos a confirmação de que “o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência de dentro de um processo interacional”. Diante disso, os temas que chegam por meio dos artigos de divulgação científica e outros gêneros se configuram como um elo interdisciplinar entre todas as disciplinas escolares, pois haverá maior interação dos alunos na construção do conhecimento como desdobramento dos diversos conhecimentos recebidos.

### **1.3 Interlocutores e enunciados concretos: princípio do dialogismo nas aulas de língua portuguesa**

Para Volóchinov (2017, p. 177), “o que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta”.

No princípio da ação comunicativa postulada por Bakhtin (2016, p.116), tem-se como a unidade do discurso o enunciado, sendo que o *feedback* desse discurso deve ocorrer o mais compreensível possível entre os interlocutores. Ou seja, só posso dizer que um texto proferido se configura em um enunciado se houver a compreensão do outro como extensão do que foi dito por mim, ainda que o meu interlocutor no momento da minha fala (ou escrita) tenha permanecido em silêncio ou ausente (no caso dos textos escritos). É, justamente, a possibilidade de resposta que ‘sinaliza’ haver interação entre dois ou mais interlocutores reais. Este elo interativo é caracterizado por Bakhtin como atitude responsiva entre os falantes, e só ocorre se houver enunciados de sentido pleno sem fragmentação ou simulações de enunciados em frases ou orações. Daí, que segundo Bakhtin (2011, p.287), “a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante”.

O discurso aqui produzido, não foge à dimensão discursiva proposta por Bakhtin, em que em uma alternância dos turnos da fala, entre mim e o outro, coloco a minha voz, que vem de outras vozes, e, por conseguinte, vai ecoar a outros ‘parceiros do diálogo’. Assim, como toda produção de um texto, este, parte de uma temática – ensino do gênero a partir da perspectiva teórico-metodológica, Atividades Didáticas integradas, proposta por Moura 2017 – que será defendida ao longo deste gênero discursivo (dissertação de mestrado). Isto porque “todo texto tem o objetivo de interagir dialogicamente com interlocutores reais”, como nos lembra Volóchinov (2017, p.140) e que “toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais”.

A partir das considerações de Volóchinov, reporto-me ao contexto do discurso produzido em sala de aula: quantas e quais “ênfases sociais multidirecionadas” estão presentes no discurso produzido pelo aluno e muitas vezes pelo professor, para que desperte um posicionamento crítico diante das questões sociais reais?

Como professora, faço essa reflexão sobre um contexto que também tenho sido responsável pela ausência de criticidade, na construção do diálogo como ato responsivo. Diante dessa discussão, Antunes (2016, p.15) alerta para a atitude do sujeito-professor, que não pode “se ausentar desse momento, nem tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino de língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente”, em que a língua deve ser compreendida como um bem sociocultural possibilitador do discurso

pleno de sentido entre os sujeitos; sendo o ensino por meio dessa interação um ato verdadeiro e significativo (“ato responsivo”) ao aluno.

Conceber o ensino de língua como uma *interação* dinâmica entre os sujeitos também exige um posicionamento ativo diante do que está sendo ensinado. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser compreendido como sujeito, numa dimensão de realidade concreta que interage por meio da linguagem. Mas agir criticamente não é um exercício simples, afirma Freire (1996, p.39). Exige sobretudo “reflexão crítica sobre a prática” como um exercício constante e fundamental, pois de acordo com Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse mesmo entendimento, Bakhtin (2011, p.24) enfatiza que uma experiência difícil (sofredora) “pode me motivar para um ato ético: para a ajuda, [...] uma reflexão cognitiva, mas de qualquer modo de um retorno” positivo às realidades que vivenciamos no dia a dia do ensino escolar.

#### **1.4 Ensino escolar e perspectivas metodológicas: tradição x inovação**

No ensino escolar atual, ainda é comum as ‘disciplinas’ serem ministradas seguindo o livro didático na maior parte das atividades desenvolvidas. Sobre essa prática, afirma Rojo, (2000, p.34), que “há várias razões que vão desde o número de alunos por sala, até a falta de tempo remunerado e de formação do professor para a elaboração de seus próprios materiais didáticos”.

Nesse sentido, a distribuição do livro didático que deveria ser concebida como material de apoio, segundo Rojo (2003, p.28), “se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregada por professores e alunos”, e em muitos casos o único material que norteia as pesquisas escolares.

Diante dessa realidade, destaco duas situações em evidência no ambiente de ensino do qual faço parte em que o livro didático é um dos recursos mais usado: a primeira diz respeito à interpretação acerca da indicação constante no Artigo 26 da LDB/ Lei 9.394/96, de que os “currículos devem ter base nacional comum” a serem desenvolvidos de forma consensual em todo o Brasil. Na tentativa de acompanhar o ensino que é desenvolvido em todas as regiões, e, principalmente, pela exigência das avaliações externas, “a base comum” aponta para uma saída: o ensino via ‘manual do professor’; daí a dificuldade que o professor enfrenta para ‘desapegar-se’ do livro didático, haja vista, entender que ali estão compilados diferentes conteúdos que serão trabalhados em toda a rede nacional. A segunda situação, diz respeito as



condições de trabalho, que a maioria dos professores do ensino básico é submetida, a exemplo do estado do Amazonas: baixos salários; excessivo número de alunos por turma, sendo que para ‘inovar’ na sala de aula, o professor precisa gastar o próprio salário – seja na compra de *data shows*, produção de materiais e até mesmo em livros para desenvolver um trabalho significativo em sala de aula; e isso se estende aos projetos didáticos ou de intervenção que são executados ‘às duras penas’, porque não há recursos disponíveis para a realização destes<sup>6</sup>.

O ensino seguindo o que preconiza os livros didáticos e a metodologia tradicional conduz a fragmentação do aprendizado do aluno e segundo, Kleiman (1999, p. 27), “fragmentação da formação do cidadão preocupa educadores há algum tempo. Recentes apelos para reforma educacional focalizam a necessidade de se desenvolverem ações que enfatizem a aprendizagem conceitual e a prática social”.

As ponderações de Kleiman, remetem a alguns estudos em educação das últimas décadas, em que observamos as falas direcionadas ao currículo e à prática de ensino priorizando termos como *inovação*, *ressignificação*, *inclusão* e principalmente, *letramento* como pressupostos de uma reforma educacional necessária ao contexto social brasileiro. Contrapondo-se a estas perspectivas têm-se a ‘grande vilã’, teoricamente, conhecida como modelo tradicional de ensino e todos os elementos que o representa.

No Brasil, a exemplo dos PCNs (1998), o debate sobre a ‘mudança de rumo’ na educação se intensifica nos meados do século XX, com resultados de pesquisas e teorias comprovadas, que demonstram, em contraponto, os resultados negativos da educação baseada no ‘modelo tradicional de ensino’ e os avanços a partir do desenvolvimento de métodos inovadores e eficazes que se apresentam. Nesse percurso, são muitos os estudiosos que contribuíram (e contribuem) para o avanço da educação brasileira com importantes perspectivas teóricas, em defesa da compreensão de educação e de ensino atreladas a novas metodologias e, principalmente, refutando ‘modelos de ensino’ que não fazem mais sentido ser praticados.

Várias publicações, focalizando a linguagem – atividade de interação entre os sujeitos, como centro do ensino para a ampliação da capacidade discursiva nas práticas sociais, podem ser lidas e contextualizadas em ambientes de ensino da escola pública, nos estudos de Soares, Antunes, Kleiman, Brait, Marcuschi, Geraldi entre outros.

Nesse contexto de novas discussões teóricas surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) que em seu discurso para o ensino de Língua Portuguesa, salienta a

---

<sup>6</sup> Descrição realizada com base no contexto de ensino da pesquisadora.

necessidade de se romper com o método tradicional, e sugere que o ensino capacite o aluno a usar a linguagem, como “domínio discursivo e cognitivo”; afirmando ainda que a língua é um “sistema simbólico [de] uma comunidade linguística”, a serviço da plena participação social.

Sem a intenção de exaltar o discurso desse compêndio, mas de situar a discussão do contexto de ensino, destaco a afirmação dos PCNs (1998, p.17), sobre a necessidade de mudança “devido o avanço tecnológico, industrialização e urbanização que impõe uma nova realidade social, e com isso há também a necessidade de ampliação e utilização da escrita, próprias da cultura letrada”. Ainda esse documento (p.07) diz ainda que o contexto educacional precisa se adequar às novas necessidades que se apresentam e que tornam, “anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de evasão e de repetência inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres são a prova cabal do fracasso escolar”.

Seguindo essa perspectiva, os PCNs (1998, p.18) destacam também alguns itens considerados características do modelo tradicional de ensino, até então vigentes no contexto escolar:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

E o que percebemos no contexto sala de uma aula, a partir dessas discussões? O que muda na produção dos manuais e na prática docente quanto ao ensino de língua portuguesa?

Na prática educacional, de muitas escolas públicas, vemos algumas ‘faíscas’ dessa nova concepção de ensino que chegam por diversas vias. Segundo Rojo (2000, p.31), o pouco reflexo dessa nova perspectiva deve-se ao posicionamento difuso do referido documento (PCNs), como também por parte do sistema educacional, que por meio dos materiais enviados para as escolas ou nas formações dos professores, não alinham o pensamento, principalmente no que se refere às diversas perspectivas de estudo da linguagem.

Nesse caso, os livros didáticos (L.D), afirma os PCNs (1998, p.21) devem contemplar os gêneros “em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. Assim, desde esse período, o

L.D de língua portuguesa passa a incluir vários gêneros discursivos em sua produção. Mas de acordo com Rojo (2003, p.16), o “ensino de gramática é o que os autores e livros mais fazem”, distanciando-se de uma a reflexão crítica das práticas de linguagem utilizadas pelos alunos e àquelas presentes nos gêneros em estudo.

Estamos findando o segundo decênio do século XXI e os PCNs são direcionamentos vencidos no contexto teórico educacional, mas muitos problemas detectados naquele compêndio, e nos autores acima citados ainda persistem na realidade da sala de aula. E quanto à especificidade do ensino de língua portuguesa, ainda vivenciamos uma prática muito acentuada na visão tradicional, com foco na gramática normativa prescritiva como única perspectiva para o ensino de língua(gem).

Reiterando o exposto, Callegari (2018, p. 09), em seu estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, afirma que

não é aceitável que apenas 7% dos jovens brasileiros terminem o Ensino Médio sabendo Matemática e só 26% deles tenham conhecimentos necessários de Língua Portuguesa (BRASIL, Inep, 2018). Não por acaso, esses problemas são crônicos, mas podem ser enfrentados e resolvidos. Depende de vontade e determinação.

E na tentativa de apresentar possíveis e viáveis soluções aos problemas pujantes na educação nacional, a BNCC (2018, p.65) propõe que o ensino de língua portuguesa dialogue

com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Ainda concernente a essa orientação, podemos observar o caráter de continuidade teórica dos PCNs na atual BNCC (2018, p.65), pois “se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares”.

Ainda sobre a BNCC, este documento, seguindo a Resolução CNE/CP 2/2017, propõem em seus conceitos que a educação escolar seja pautada no alcance de competências e habilidades dos alunos.

Entretanto, Kleiman (2007, p. 04), alerta que para um desenvolvimento significativo de educação escolar não basta apenas o desenvolvimento de competências e habilidades. Para

a autora é preciso que a escola assuma “a concepção social como objetivo do ensino [...] um posicionamento de contraste com a concepção tradicional de ensino que prioriza as práticas da leitura e da escrita como a aprendizagem de competências e habilidades” com fim em si mesmas. E a visão de escola formadora, segundo Kleiman (2007, p.04), precisa ir além dessas competências, ou seja, precisa incorporar “a prática social como ponto de partida e de chegada (...) do planejamento das aulas **diferentes** das tradicionais, que está centrada nos conteúdos curriculares” (grifo da autora).

O ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades são reflexos das orientações oficiais dos PCNs. Sendo que a partir dessas orientações, surge o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos como base do ensino para a realização das provas do SAEB<sup>7</sup>. Atualmente, legitimado pela BNCC (2018, p.13) “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)”.

Enfatizamos que o ensino baseando-se no desenvolvimento das competências e das habilidades dos alunos inicia-se no Brasil, ainda na década de 80, entre os anos de 1987 a 1990. Nesse período, segundo Coelho (2008 p.233),

o Ministério da Educação investiu no desenvolvimento do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep. Como salienta Sousa (1997), enquanto as pesquisas apontavam para as implicações educacionais e sociais da avaliação, o poder público recorria à testagem do rendimento do aluno, sendo este tomado como expressão do desempenho de escolas e sistemas. No mesmo período, a ampla difusão e discussão das teorias da reprodução cultural e social colocavam a descoberto a função seletiva e excludente da educação brasileira. A reflexão crítica marcava os debates na elaboração do novo texto constitucional.

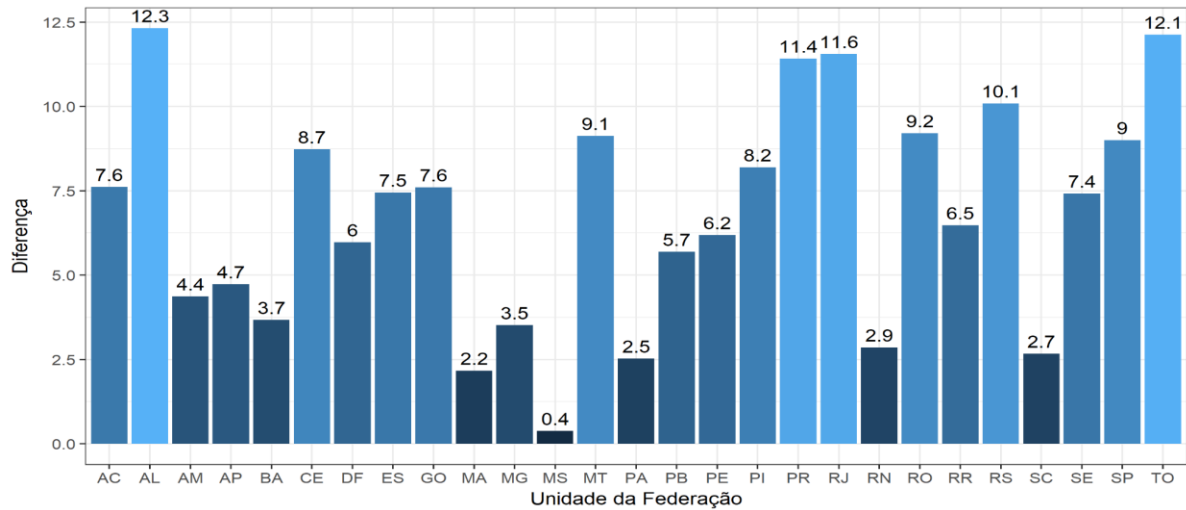
Trazendo para a realidade de ensino e de aprendizagem, tomamos um recorte dos dados do SAEB, sobre a avaliação do ensino de língua portuguesa, no Ensino fundamental II – 9º ano, nas escolas públicas brasileiras, entre os anos 2015-2017, destacamos a “função seletiva e excludente” que seguem as avaliações externas com ênfase nas “habilidades e competência” dos alunos. Sendo que nos estados em que o índice de aprovação é considerado satisfatório, esse resultado indica que a educação formal está sendo bem desenvolvida. E aos estados em que o índice apresentado está abaixo do esperado resta a constatação em rede nacional de que não fizeram direito ‘a lição de casa’.

---

<sup>7</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

De acordo com esse resultado, segundo o Instituto Nacional de Pesquisa –INEP, somente doze Estados brasileiros “merecem destaque pelo **desempenho dos seus estudantes acima da média nacional**. Por ordem de maior desempenho temos: Santa Catarina, Goiás, Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Rondônia” (grifo do autor). Os demais estados como é o caso dos estados da região Norte do país, onde aparece apenas Rondônia em 12º lugar, o destaque é para comprovar que estes estados ainda estão distantes do perfil de destaque, no cenário de educação nacional, segundo os critérios avaliados. O Amazonas, por exemplo, apresenta “a maior diferença de aprendizagem”, entre os estados com maior índice, e, portanto, considerado um resultado abaixo do esperado, como destacam os gráficos abaixo:

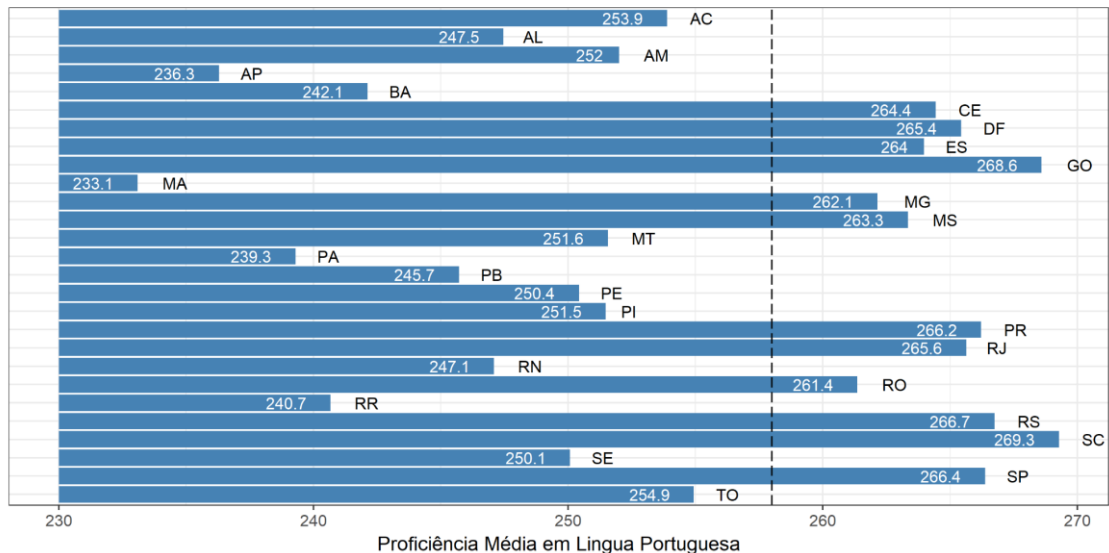
Gráfico 1 - Proficiência média por estado



Fonte: portal.inep.gov.br acesso em:09/10/2018.

Fonte: Inep/DAEB

Gráfico 2 – ganhos de aprendizagem: 2015-2017



Fonte: portal.inep.gov.br acesso em:09/10/2018.

--- Proficiência Média Nacional  
Fonte: Inep/DAEB

O gráfico 1 demonstra uma comparação entre as médias de proficiência em língua portuguesa, alcançada nos estados brasileiros. A linha vertical sinaliza que muitos estados conseguiram alcançar a média nacional estimada, ao contrário dos estados do Amazonas e do Pará que estão entre os estados da região norte bem distantes da meta a ser alcançada.

O gráfico 2, demonstra os “ganhos de aprendizagem entre 2015 e 2017”. Nesses quesitos, de acordo com a pesquisa “são dezesseis (16) os Estados que merecem destaque por agregarem mais aprendizagem do que a média nacional. Por ordem de maior ganho de aprendizagem”. E novamente dos dezesseis (16) estados citados somente três (03) são estados da região norte, Tocantins, Roraima e Acre.

Tomando por base, os resultados dispares entre as regiões brasileiras, o que fica evidente é a necessidade de maior investimento na educação, com políticas educacionais que atendam a diversidade de cada região, com vistas a promover uma aprendizagem significativa e universalizada. Sendo que a própria pesquisa destaca “o desempenho médio das escolas de menor nível sócio econômico de Santa Catarina é semelhante ao desempenho médio das escolas com melhor nível socioeconômico no Pará”.

Nesse sentido, a outra questão a analisar diz respeito ao foco do ensino de língua portuguesa que se transformou num intensivo ‘treinamento’, visando à realização das provas em rede nacional. Pelo resultado exposto, podemos dizer que essa prática de ensino não tem surtido o efeito esperado para a ascensão da educação pública nos estados da região norte, nesses 20 anos de realização dessas avaliações.

Diante disso, Moura (2018) afirma que é preciso

mudança de postura e novos direcionamentos teórico-metodológicos e políticos, a fim de que se possa desenvolver um trabalho significativo, comprometido com a formação do aluno em que este participe da construção do conhecimento, pela interação consciente no processo de sua aprendizagem, como exercício de linguagem e de cidadania.

Os resultados apresentados confirmam que o contexto de educação formal pública precisa redefinir-se, (re)projetar-se para uma nova perspectiva de ensino e para um novo público alvo dessa aprendizagem.

A educadora Irlandé Antunes (2016), em sua Obra *Aula de Português: encontro & interação*, publicada pela primeira vez em 2003, apresenta relevante análise sobre o panorama geral do ensino de língua portuguesa nas escolas públicas brasileiras; mas quando li esta obra, tive a impressão de que ela estava se referindo à minha realidade de ensino, em específico.

Em uma de suas constatações de pesquisa, Antunes (2016, p.20) afirma que

persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar (destaques da autora).

Além de diagnosticar os problemas que ainda persistem na educação (passados dezesseis anos de sua primeira publicação), a autora aponta interessantes direcionamentos para um trabalho significativo que tem como centro o exercício da linguagem no discurso textual (oral ou escrito) como fundantes do ensino de língua portuguesa. Antunes (2016, p.41) apresenta “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (itálico da autora).

Interessante perceber no posicionamento de Antunes, assim como nos demais autores acima citados, que sua visão está em conformidade com a perspectiva interacionista-dialógica de linguagem postulada por Bakhtin e Vygotsky quanto à participação ativa dos sujeitos (eu e o outro) e à relação com o meio onde vivem, base importante na construção do conhecimento.

Confirma Kleiman (2008, p. 491), que a perspectiva interacionista ocorre num contexto mobilizado pela orientação dos diversos usos da linguagem, visando “as demandas, objetivos, metas de leitura e escrita das diversas situações de comunicação, como das relações, objetivos e necessidades dos participantes dessas situações”. Sendo que ao pautar ensino nessa perspectiva teórica, o professor passa a compreender o aluno como sujeito participante, e não como mero espectador do discurso do outro em que a língua é mero instrumento de comunicação.

Na contramão da prática de ensino defendida por Kleiman e Antunes, o que mais se presencia é uma ‘opaca’ prática pedagógica em que, tanto aluno quanto professor não se sentem motivados no desenvolvimento das aulas de língua portuguesa. Na realidade escolar, os alunos apresentam muita dificuldade para aprofundar suas ideias em apresentações de seminários, debates ou produções escritas. Disso me ocorre que nós, enquanto educadores, não estamos motivando ao correto uso da linguagem como acesso e o retorno para a ampliação do conhecimento, pois de acordo com Antunes (2016), são muitos os que deixam claro que não gostam de estudar língua portuguesa.

De certo que não é fácil integrar teoria e prática numa perspectiva metodológica inovadora e eficaz. Mas o engajamento é necessário a fim de que na construção de novos saberes, possam surgir soluções viáveis para o atual contexto educacional, pois o que temos presenciado é que as atuais práticas não têm somado positivamente ao resultado da educação formal pública.

### **1.5 Interação dialógica entre sujeitos do ensino e sujeitos da aprendizagem**

Na perspectiva de interação dialógica bakhtiniana, a prática de ensino deve promover no aluno a capacidade de se apropriar do conhecimento e a expressar-se responsivamente, ou seja, desenvolver a capacidade de concordar ou discordar com argumentos precisos e fundamentados; só assim será possível transformar o conteúdo trabalhado em conhecimento construído.

Diante disso Bakhtin (2011 p.300), argumenta que

a relação com a palavra do outro difere essencialmente da relação com o objeto, mas ela sempre acompanha esse objeto. Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

A partir da compreensão dialógica de linguagem, o ensino de língua portuguesa deixa de ser uma prática de meras repetições de ‘frases’ vazias de significado para a vida do aluno. É uma prática de ensino significativa abre mão, segundo Moura (2017 p. 05) das “várias ‘análises’ das unidades da língua que são apenas conhecimentos das estruturas funcionais, e que tolhem a capacidade discursiva para uma atuação crítica e eficaz do uso da linguagem”.

Nessa direção, diz Barbosa (2008, p.31) que “trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos”<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> A citação acima trata de um estudo reflexivo sobre o ensino da gramática da Língua Portuguesa; trouxe para este contexto com intuito de ilustrar como exemplo de discussão acerca do ensino de língua e linguagem. Embora não seja o objetivo desse trabalho discutir as novas abordagens do ensino da gramática, podemos inferir que no contexto atual de pesquisa, salvo os conservadores da gramática normativa prescritiva da língua, a maioria das vertentes de estudo sobre a língua tem compreendido a necessidade de ressignificação da teoria e da prática de ensino, a partir de textos e reflexões sobre os fenômenos linguísticos.



Mas para que toda e qualquer prática de ensino obtenha resultados satisfatórios, a escola, segundo Moura (2018) precisa assumir-se como espaço de letramento para assim delinear suas ações pedagógicas. É ainda esse autor quem afirma que a escola precisa estar disposta a ressignificar sua metodologia de ensino, para um ensino dinâmico, integrador, pautado em fenômenos reais de linguagem em que a prioridade seja a formação de um aluno compreendido como sujeito social de discurso. Para tanto, é preciso compreender o aluno na sua realidade, na sua experiência sociocultural em seus costumes e sua relação com o meio, sendo esses elementos importante ponto de partida para a construção de novos argumentos, que serão transformados em novos conhecimentos e em consistentes discursos.

Koch e Elias (2017, p.76) também nos dão importante direcionamento, ao afirmarem que em

uma situação de interação quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais, estamos atuando com base no contexto e em seus elementos constitutivos.

O argumento de Koch e Elias me fez revisitar uma situação específica vivenciada na minha alfabetização (década de 80), com base no livro didático *Caminho Suave* (p. 93), reproduzida a baixo (após intensa busca na internet). Dentre vários, trago reproduzido o texto que ficou registrado em minha memória, por ter marcado minha infância, ao contextualizar anos mais tarde quando então ‘tomei’ conhecimento do sentido dos termos em destaques: *sorvete, sorveteiro e parque*.

Figura 1 – Fragmento extraído do livro Caminho suave

Ela: No parque  
 Ufa! Que calor!  
 O sorveteiro está no parque.  
 Vamos tomar sorvete, Carlito?  
 Boa idéia, Artur!

O sorveteiro está:  no parque  
 na rua  
 no largo  
 no parque

Complete as palavras com:

car    ber    bar    for    lar    par

\_\_\_\_\_ go    \_\_\_\_\_ te    \_\_\_\_\_ que  
 \_\_\_\_\_ lá    \_\_\_\_\_ co    \_\_\_\_\_ go

Fonte: <http://jottaclub.com/2017/05/baixe-em-pdf-cartilha-caminho-suave/> acesso em 22/03/2019.

Durante essa aula, eu lia e relia com a professora e ficava imaginando duas situações que foram questionadas, mas não foram suficientes explicadas, por não conhecer concretamente as realidades de uso para os termos *parque* e *sorvete*. Mas, particularmente, a palavra *sorvete* me deixava horas, imaginando em casa e/ou na escola: “o que seria? Que gosto teria? Por que tomar quando o dia está quente?” Anos mais tarde, aquelas frases se tornaram significativas para mim, portanto, um enunciado, quando conheci de perto um parque, o *gosto* e a ‘*temperatura*’ de um sorvete, vendido pelo *sorveteiro*, no *parque*, e então me veio a lembrança desse (des)contexto de uma aula que ao terminar, saí com a sensação de um incompletude, de uma informação que não foi consolidada em aprendizagem.

A essa perspectiva de ensino, argumenta Rego (2012, p.89) que

os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas e da transmissão verbal do conhecimento, na pedagogia que superdimensiona a “cultura geral” que deve ser transmitida, o educando assume uma posição secundária e marcadamente passiva, devido a sua imaturidade e inexperiência.

Sobre o contexto dos Manuais didáticos de produção brasileira, os estudos de Rojo (2003 p.28) apontam que “investigações vinham, reiteradamente, desde meados da década de 1960, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas”.

Naquela conjuntura, a preocupação do ensino era repassar somente as questões formais dos gêneros e o texto didatizado deveria servir, somente, para direcionar o conteúdo gramatical, dissecado em exercícios, no caso, o estudo da família silábica ‘não canônicas’<sup>9</sup> (ar, er, ir...). A partir do texto lido passava-se para a realização do exercício sem levar o aluno a refletir sobre o que foi lido, o contexto de produção e de recepção do texto.

Essa dimensão de ensino, aqui ilustrado, é um exemplo de ensino voltado para o conteúdo em si – no qual a gramática prevalece – sem considerar a situação de interação com historicidade social em que o aluno está inserido. Segundo Moura (2018) quando não há uma discussão e um paralelo com uma situação real (concreta), ou a partir dela, como um diálogo significativo, tal prática não se constitui em reflexão linguística. Quando o ensino ocorre sob esse enfoque, segundo Rojo (2003 p.16), “as formas linguísticas são analisadas em um sistema fechado em si mesmo, embora a autora considere que na atualidade, essa prática já não seja mais tão frequente, ainda há práticas voltadas para um ensino compartimentado”.

Conhecedora de parte do contexto educacional, posso dizer que é difícil realizar um trabalho diferenciado, pois entre muitos entraves, falta aos professores da rede pública de ensino de língua e de outras áreas a democratização do acesso às formações continuadas que refletem sobre diversos estudos contextualizados, às concepções de linguagem e seus impactos no ensino de língua. E portanto, o velho ensino da gramática tradicional prescritiva é o que ainda se torna mais acessível nas práticas de ensino, por meio do livro didático ou manuais “passo a passo” disponíveis no domínio público da internet que versam sobre o ensino das regras gramaticais para ‘bem falar e escrever corretamente’.

---

<sup>9</sup>*Sílaba canônica* é a sílaba constituída por uma consoante (C) e por uma vogal (V) - nesta ordem. Ela é também conhecida como sílaba CV e ocorre, por exemplo, nas duas sílabas da palavra *mato* (*ma-to*). Estudos apontam a sílaba CV como sendo a mais frequente de todas as estruturas silábicas da língua portuguesa, razão pela qual ela recebe o nome de *canônica*. Além da sílaba CV, vale notar que a língua portuguesa apresenta outras estruturas ou padrões silábicos não canônicos, tais como: V (*a-bacate*), VC (*es-ca-da*), CVC (*por-ta*), CCV (*pro-va*). [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br). Acesso em 23/07/2019

## **CAPÍTULO 2: ADIs – UMA PROPOSTA DE ENSINO NA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM**

Teorias e estudos voltados à educação apontam para uma metodologia de ensino que priorize a linguagem como elemento de interação entre o sujeito da aprendizagem e o objeto de ensino. E como profissional da educação acredito que precisamos tomar para a nossa responsabilidade a parte que nos cabe intervir. As evidências, até aqui destacadas, mostram a necessidade de redimensionar o ensino de língua portuguesa, a fundamentos teóricos-metodológicos consistentes, tendo como elemento norteador do ensino, os gêneros discursivos, como defende Moura em seus estudos de base bakhtiniana.

Nesse sentido, esse capítulo destina-se a abordagem teórica da proposta Atividades Didáticas Integradas (ADIs) que em seu cerne está a compreensão de linguagem como atividade de interação entre os sujeitos sociais.

### **2.1 Letramento, alteridade e atitude responsiva nas Atividades Didáticas Integradas**

As postulações de Moura (2018)<sup>10</sup>, seguindo a perspectiva bakhtiniana, asseguram que “é por meio da linguagem que se realizam e se desenvolvem as atividades humanas, num vínculo de reciprocidade, em que uma se realiza na outra, e essa dinâmica proporciona o desenvolvimento humano”. E, se somos constituídos pela linguagem, ela está intrínseca em todas as ações que geram aprendizado. Nesse sentido, a escola, como espaço de aprendizagem sistemática, precisa aderir essa compreensão de linguagem como norte para que a prática de ensino seja revestida de interação dialógica em que o sujeito enquanto aluno, por meio da linguagem, amplie, significativamente, a sua capacidade discursiva e, assim, desenvolva-se como sujeito de discurso e protagonize a sua história social, com objetivos claros na perspectiva de letramento ao sujeito-aluno.

E quando o assunto é letramento, retomo a explicação de Marcuschi (1997, p.126), para quem

*Letramento [...] é o uso da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, sabe o ônibus que deve tomar, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas e sabe muita outra coisa (sic), mas não escreve cartas nem lê jornal, até o indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática (itálico conforme o autor).*

---

<sup>10</sup> Postulações de Moura *in* Orientação para a dissertação de Mestrado profissional em Letras em rede nacional. Sala 07. PROFLETRAS/UFOPA: Santarém, 19 de maio de 2019.

Na mesma acepção, Marcuschi enfatiza ser o letramento uma prática social para além da alfabetização, haja vista servir em situações concretas de uso da linguagem. No entanto, a alfabetização, segundo Marcuschi (1997, 122) torna-se parte do letramento e “pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”.

No entanto, o termo letramento ora é usado como sinônimo de alfabetização ora como termos opostos. Esse contraste, segundo Kleiman (2007, p. 02) se propagou

desde quando o conceito começou a circular no Brasil, em meados da década de 80, que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, àquele período em que o discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita

Os estudos de Soares (2007), apontam a definição de que a alfabetização, “etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita”. Já o letramento, recentemente introduzido nas pesquisas em educação no Brasil “é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Nesse sentido, a escola, conforme Moura (2017, p, 453) precisa conceber uma proposta de ensino de língua e de linguagem, que possa

romper com os paradigmas puramente normativos, nos quais os sujeitos, nas situações de ensino/aprendizagem, se deparam com uma noção de língua estática, reificada e homogênea, com desdobramentos já de insuficiência e déficit para os aprendizes, os quais precisam enfrentar situações reais e complexas de uso de língua na sociedade.

A concepção de ensino que visa romper com tais paradigmas, Moura classifica como espaço social e cultural de interação e de promoção do letramento, a qual está atrelada à proposta de ensino de língua portuguesa elaborada por ele, denominada de Atividades Didáticas Integradas (ADIs). Segundo o autor<sup>11</sup>, as ADIs “são atividades didáticas sistematizadas a partir do uso da linguagem em semelhantes formas de discursos entre os falantes de uma língua. Para essas formas semelhantes são compostas pelos gêneros – base

---

<sup>11</sup> Postulações de Moura *in* Orientação para a dissertação de Mestrado profissional em Letras em rede nacional. Sala 07. PROFLETRAS/UFOPA: Santarém, 19 de maio de 2019.

discursiva da língua”. Daí a preocupação em encontrar meios para que os ‘espaços’ de linguagem oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística se realizem dialogicamente no ambiente de aprendizagem e assim promovam um aprendizado significativo para o aluno.

Para viabilizar essa interação, Moura (2018) propõe que as atividades de ensino sejam desenvolvidas de forma integrada, por meio dos gêneros discursivos, de maneira que todos recebam a mesma atenção, tanto no planejamento, quanto na prática de ensino de língua, tendo como consequência desse ensino, a atitude responsiva do aluno.

Segundo Moura (2018)<sup>12</sup>, essa perspectiva de ensino, tem por objetivo contribuir para a formação da competência linguística do aluno, uma vez que os discursos concretos são priorizados nos temas geradores desses discursos em sala de aula. Mas para isso, o autor reitera que “é preciso respeitar as diversas vozes sociais, que chegam por meio dos gêneros discursivos, advindos das situações concretas de interlocução”. Os temas (problemas) trazidos pelo aluno ou professor serão postos em discussão reflexiva a fim de que os alunos aprendam a se posicionar diante das questões sociais e assim, aprendam também a propor soluções.

Na ilustração abaixo, podemos perceber a integração dos gêneros discursivos em que todos os eixos/espaços de linguagem – estão em condições de igualdade e interação, fugindo à uma sequenciação ou a prioridade de apenas um dos gêneros em atividades fragmentadas.

Figura 2 – estrutura cíclica das ADIs



Fonte: NERES, Robson David de Jesus<sup>13</sup>

Na dimensão de ensino proposta por Moura (2017), o enunciado por meio do texto passa a ser a unidade interativa da língua, ao contrário de outras perspectivas de ensino, em que se trabalha a partir da ‘divisão em unidades frasais da língua’. Em torno de um tema

<sup>12</sup>IDEM.

<sup>13</sup> O termo análise linguística utilizado por Neres (2018) está em conformidade com os PCNs (1998), sendo que opto por *reflexão linguística*, por ser o termo defendido pelo autor da proposta de ensino aqui defendida.

significativo, que perpassa pelo conteúdo, pelo contexto de uso do objeto de ensino até à sistematização do conhecimento científico, o aprendizado vai sendo construído numa interação de discurso dialógico entre *eu* e o *outro* (conforme a perspectiva bakhtiniana), próprias das práticas sociocomunicativas que servem ao ensino escolar. No entanto, o sujeito-aluno precisa sentir-se motivado no ambiente de ensino e se perceber como parte da discussão, do problema e das possíveis soluções, numa inter-relação dialógica entre o discurso da sala de aula e o que ele vivencia na sua comunidade local ou global (*eu-aluno* e o *eu-sujeito*), entendendo que a escola e a comunidade são partes de seu entorno social e se posicione como sujeito participante.

Muito tem se falado em integrar o ensino às práticas sociais de linguagem. Nesse sentido é preciso deixar claro o que são práticas sociais. Diante disso, Moura (2018)<sup>14</sup> explica que “as atividades de práticas sociais são atividades que refletem dentro do ensino escolar as diversas situações de uso da linguagem que o sujeito pode se deparar no seu contexto social”; sendo que ao dominá-las o sujeito-aluno agirá de forma consciente em cada situação discursiva oral ou escrita, que vai da simples produção de uma receita culinária a artigos científicos e teses e defesas de doutorado.

Confirmando tal posicionamento, Kleiman (2007, p. 05) afirma que

na perspectiva social da escrita [...], uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.

Diante dessa constatação, lembra Moura (2018)<sup>15</sup> que “a literatura também é uma prática social, uma vez que leva o aluno a refletir sobre as diversas questões que permeiam a realidade, ou seja, a literatura ajuda a pensar o mundo, pois o texto literário não nasce descolado dos conflitos sociais”.

Nesse sentido, a amplitude do conhecimento do professor (e escola) precisa seguir no mesmo compasso de saberes e práticas, a fim de que se consiga selecionar temas que se situem nessa perspectiva.

Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos da presente proposta, segundo Moura (2017 p.05) diferenciam-se das demais,

---

<sup>14</sup> Postulações de Moura *in* Oficina: ADIS – Perspectivas e desdobramentos in III Seminário de defesa de dissertação do PROFLETRAS/UFOPA – turma 2017. Santarém/PA: 04 de dezembro, 2018.

<sup>15</sup> IDEM.

por não sobrepor um gênero em estudo a outro. Por meio das Atividades, o ensino de língua portuguesa segue em contínua interação com os gêneros discursivos, sem hierarquização. Aqui, a oralidade, a escrita, a leitura e a análise linguística são tratadas como espaços análogos, norteando o ensino, em jogos intencionais de linguagem. Em que todos os fenômenos de linguagem são importantes ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno, que leva à participação nas diversas situações de comunicação como o sujeito dessa aprendizagem.

Ao analisar o postulado de Moura, posso dizer que as práticas sociais, estão, portanto, ligadas a temas de abrangência social que são colocados em discussão no ambiente escolar. Nesse entendimento, tais temas têm que ter uma intenção social, que deve ser despertado no aluno, como uma ativação cognitiva dos conhecimentos trazido de suas vivências sobre a língua que usa, sobre grupo social e cultural a que pertence e assim promover uma reflexão sobre diversas situações-problemas que podem surgir na realidade social do sujeito-aluno. Sendo que essas experiências serão implicações positivas da compreensão do *eu social* que será manifestado por meio da linguagem escrita ou oral. Por isso, a escola precisa acolher e/ou trazer temas reais, de repercussão ou que estão mascarados, mas que permeiam a realidade social dos alunos. E, a partir do contexto local do sujeito-aluno, afirma Moura (2018)<sup>16</sup> que “a escola possibilitará a ampliação da visão de mundo a ponto de perceber as condições político-ideológicas de que algo foi dito e assim estar apto a se posicionar criticamente diante das situações que se apresentam”.

Em conformidade com a concepção interacionista da comunicação dialógica entre os interlocutores reais, defendidas por Bakhtin e Vygotsky, base da presente proposta de ensino, o aluno é compreendido como sujeito histórico, social e de discurso. Analisando os pressupostos dessa concepção entre o sujeito-professor e o sujeito-aluno, podemos dizer que o enunciado do outro gera significado no contexto social chamado sala de aula e este quando bem trabalhado refletirá para além deste espaço, projetando-se para os diversos espaços sociais frequentados pelos alunos. Diante desta perspectiva é possível desenvolver a empatia, a alteridade e a atitude responsiva, como uma extensão do desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do aluno, sujeito de discurso.

---

<sup>16</sup> Postulações de Moura *in* Oficina: ADIS – Perspectivas e desdobramentos *in* III Seminário de defesa de dissertação do PROFLETRAS/UFOPA – turma 2017. Santarém/PA: 04 de dezembro, 2018.



### 2.1.1 Atividades Didáticas Integradas no planejamento de ensino

Moura (2018)<sup>17</sup> afirma que “as aulas de língua portuguesa não podem mais se constituir em atividades secas, monológicas e dissecadas em unidades estruturais da língua com fim em si mesma, por não contribuir significativamente com a formação do aluno sujeito”.

De acordo com Moura (2018), os pressupostos bakhtinianos sobre linguagem, dialogismo e gênero contribuem para a mudança de atitude do professor frente ao objeto de ensino. Mas para isso é preciso compreender que a escola é um espaço de letramento deve intervir numa prática interlocutiva de linguagem.

Nessa direção, Coelho (2018, p.38) propõem que para a organização das atividades cíclicas em sala de aula, precisa haver um consenso entre aluno e professor (e até mesmo escola e família), quanto a “um tema o qual poderá abranger diferentes gêneros e a partir deles fazer a integração entre a oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística”.

Nessa compreensão de ensino, é importante que haja aceitação das vozes sociais, pois os temas reais podem ser trazidos de vários contextos ou por diversas vias, e no ambiente de ensino geram discussões e questionamentos na busca de respostas. É essa dinâmica discussão entre temas, que geram conhecimento científico, poderá contribuir para a ampliação da capacidade discursiva do aluno e será percebido em diversas situações, seja na sua atitude ou na produção de discurso argumentativo.

No contexto de ensino, temas como desrespeitos e ofensas entre alunos (*o bullying*), cobranças indevidas em contas de energia ou em contas bancárias ou até mesmo falar sobre plantas medicinais (por que não?) emergem nos discursos da sala de aula e servem como ponto de partida para a aula de língua portuguesa. Assim como a diversidade de temas, também são diversos os gêneros discursivos que os comportam nessa interação dialógica do ambiente de ensino, pois como dito acima, os temas são partes indissociáveis de todo gênero discursivo e isso explica ser o gênero o elo entre os espaços de linguagem na presente proposta.

Nesse sentido, a partir da compreensão sobre o desenvolvimento das ADIs em sala de aula, mediante as explicações de Moura (2018, 2019) e nas leituras norteadoras, são princípios básicos dessa proposta:

---

<sup>17</sup> Postulações de Moura durante as atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018

1. O desenvolvimento da aula a partir de um tema (com escolha democrática), com intuito de levar o aluno a refletir e intervir sobre a realidade sociocultural, como atividade de prática social, ou seja, saiba utilizar o que foi aprendido seja elaborando um documento, uma carta de reclamação, ou mesmo reivindicando melhores condições de ensino etc.;
2. A leitura e a escrita nos diferentes gêneros (orais e escritos) são compreendidos como “evento social” geradores de conhecimento;
3. A estrutura e a finalidade do texto devem ser compreendidas no processo e não como princípio do ensino sobre os gêneros;
4. O interlocutor, assim como o discurso proferido, deve ser alguém real e não como simulação de discurso e de interlocutor (que na maioria das vezes é o próprio professor);
5. A valorização do discurso do aluno (as vozes sociais), o que ele tem a dizer, o que quer dizer e a quem quer dizer; em vez de focar somente na estrutura formal dos gêneros e na correção de “certo” e “errado” nos textos produzidos;
6. A reflexão linguística será feita com base na produção escrita do aluno, a qual demandará reescrita (rediscursivização termo muito presente na fala de Moura) que será ampliado, por meio de novas leituras;
7. E finalmente a reavaliação do planejamento empreendido pelo professor, a fim de melhorar a prática de ensino por meio da atividade de autocrítica.

Dessa forma, Moura (2019)<sup>18</sup> salienta que as ADIs se configuram como “prática social de letramento, haja vista, por meio dos gêneros ocorrer a integração das atividades que dialogam entre si”, a fim de desenvolver a competência linguística que abrange a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão linguística, como exercício de linguagem. Para tanto, é preciso entender ainda que as atividades podem ser de livres escolhas nos trabalhos em sala de aula e são desenvolvidas de forma cíclica e igualitária, em que os espaços de linguagem interdependem-se na construção do conhecimento. Assim, é importante questionar sempre, de que forma os temas podem contribuir para a aprendizagem dos diferentes gêneros trabalhados, a fim de que sejam utilizados conscientemente pelos alunos nas situações comunicativas que forem instigados a usar.

Nesse sentido, é preciso entender como os espaços de linguagem oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística são compreendidos ciclicamente, a partir dos gêneros discursivos orais e escritos nas Atividades Didáticas Integradas, explicados nos subitens a seguir.

### 2.1.2 Oralidade e atividades didáticas integradas: comunicação dialógica em sala de aula

Os saberes advindos da oralidade são compreendidos, de acordo com Bakhtin (2011, p.171) como “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo [que] é de natureza

---

<sup>18</sup> Postulações do professor Heliud Luis Maia Moura. Orientação para a dissertação de Mestrado profissional em Letras em rede nacional. Sala 07. PROFLETRAS/UFOPA: Santarém, 19 de maio de 2019.

ativamente responsiva (...); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

A resposta a que se refere Bakhtin é toda forma de manifestação do falante, tais como concordar, discordar, acrescentar ou ainda refutar o que foi dito; ao se posicionar mediante essa comunicação interativa, o falante assume uma atitude responsiva. Assim, no contexto sala de aula, a oralidade – que vai além da fala espontânea do aluno e do professor – é de extrema importância para a interação comunicativa no processo de ensino e de aprendizagem, que gera conhecimento.

Diante disso Bakhtin (2011, p.272), deixa claro que, para que haja comunicação dialógica entre os interlocutores é necessário um “empenho em tornar inteligível a sua fala (...) [como] projeto concreto e pleno de discurso do falante”. Assim, para o ambiente comunicativo da sala de aula pressupomos uma interação dialógica, ou seja, os interlocutores professor e aluno em reciprocidade possam compreenderem-se nos turnos das falas, na busca da compreensão do objeto de estudo.

Quanto aos gêneros orais públicos, a proposta de Moura (2017, p. 01), propõe “integrar, dinamicamente, aos demais gêneros discursivos escritos como norteadores das aulas de linguagem, e assim de mobilizar o conhecimento do aluno”. Nessa dimensão, a oralidade será compreendida como um dos principais fenômenos de linguagem a ser mobilizado no evento comunicativo com fins de aprendizagem.

Moura (2018) enfatiza que a escola nem sempre costuma dar a oportunidade para que o aluno diga o que pensa, externe sua opinião por meio do discurso oral, mas todo aluno tem a capacidade discursiva, e que é preciso motivá-la, pois é o discurso do aluno que o levará ao empoderamento. Ainda segundo este autor, a oralidade precisa ser compreendida como um espaço para ouvir o que o aluno tem a dizer, questionar; enfim, se expressar. Nessa perspectiva, o trabalho em sala de aula será norteado numa perspectiva de uso interacionista da linguagem e valorização do discurso do aluno como um recurso mobilizador do conhecimento científico, que a escola tem a obrigação de promover.

Essas contribuições me levam à reflexão sobre o ensino escolar que nós professores praticamos e muitas vezes, não nos damos conta de que podemos refratar ainda mais o conhecimento do aluno, quando a oralidade é confundida apenas como “sinônimo da fala”, haja vista ser por meio da fala que os gêneros orais se materializam. Como explica Marcuschi (1997, p.126), que a fala é também “uma forma de produção textual discursiva-oral”, ou seja, a fala é uma competência linguística, que por meio dela acontece o desenvolvimento dos gêneros orais. Ainda conforme Marcuschi (2007, pp.14-15) na escola “a *língua escrita* é mais

estudada, mas é com a *língua oral* que se dá seu uso mais comum no dia a dia”, [por isso], não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita” (grifo do autor). Portanto, o discurso oral também deve ser priorizado, mas não em detrimento de outras práticas de linguagem, e sim numa contínua interação entre a escrita, a leitura e outras formas de linguagem.

Diante disso destaco a importância de conhecer os estudos sobre oralidade, dos autores Marcuschi (1997, p. 127) e de Koch e Elias (2017, p.16), a fim de aclarar alguns equívocos sobre a organização desses gêneros. Esses autores destacam a estigmatizada dicotomia entre fala/escrita, que ainda permeia a realidade de ensino de língua portuguesa, como mostram respectivamente, os quadros 1 e 2 abaixo:

Quadro 1 – Visão dicotômica entre fala e escrita

fala	escrita
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
não-normatizada	normatizada

Fonte: MARCUSCHI, Antônio. Oralidade e escrita. 1995 (mimeo).

Quadro 2 – Visão dicotômica entre fala e escrita

FALA	ESCRITA
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
não planejada	planejada
predominância do <i>modus pragmático</i>	predominância do <i>modus sintático</i>
fragmentada	não fragmentada
incompleta	completa
pouco elaborada	elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	predominância de frases complexas, com subordinação abundante
pequena frequência de passivas	emprego frequente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
menor densidade lexical	maior densidade lexical

Fonte: Koch e Elias. Ler e escrever: Estratégias de produção textual: Contexto, 2017.

A dicotomia entre fala e escrita que se instalou na prática de ensino da língua, segundo Marcuschi e Koch e Elias, faz com que os gêneros orais não sejam muito estudados, pois pressupõe-se que o aluno na escola passará a dominar naturalmente a fala como instrumento de comunicação.

No quadro 1, os estudos de Marcuschi destacam os termos “não normatizada/normatizada” respectivamente referindo-se à fala e à escrita. Isso demonstra o caráter normativo atribuído à língua escrita, por isso, considerada de maior prestígio social. Daí também a interpretação de que a língua falada ‘precisa se adequar às normas da escrita’. Mas a visão interacionista entre oralidade e escrita, segundo Marcuschi (1997, p.132) percebe a “língua como fenômeno dinâmico e ao mesmo tempo estereotipado, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala”.

Nesse sentido, afirma Marcuschi (1997, p.136), o estudo sobre os gêneros orais direcionados à prática de ensino, permite entender suas características e especificidades assim como “as diferenças entre fala e escrita [que] se dão dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (grifo do autor). A partir dessa compreensão, enfatizamos que o ensino dos gêneros discursivos orais é tão importante quanto o ensino dos demais gêneros discursivos escritos. Isto porque o desenvolvimento linguístico do aluno compreende também (ou primordialmente) o alargamento de sua habilidade oral. Sendo que por meio da oralidade, ele (o aluno) pode interagir discursivamente

em diversas situações concretas de comunicação, ou seja, praticando a linguagem socialmente (as práticas sociais).

Os estudos de Marcuschi e Koch e Elias demonstram que ainda há uma visão distorcida e difundida na sala de aula, quanto ao caráter dicotômico para fala e escrita como “não-planejada/planejada”. Na verdade, tanto os gêneros orais quanto os escritos têm estruturas próprias e o planejamento depende de que situação discursiva cada um dos gêneros será utilizada.

Nesse sentido Antunes (2016 p. 52) destaca que

*não existe um padrão único de fala, como não existe um padrão único de escrita. Não falamos nem escrevemos todos do mesmo jeito, em qualquer situação ou para quaisquer interlocutores. Falamos e escrevemos, com maior ou menor formalidade, mais ou menos à vontade, com maior ou menor espontaneidade e fluência. Há momentos, de fala ou de escrita, em que tudo o que vai ser dito pode ser dito sem muita ou sem nenhuma formalidade, como há momentos em que tudo precisa ser cuidadosamente planejado e controlado (grifo da autora).*

Dessa forma, é no espaço escolar que o aluno pode entender que o uso dos gêneros orais precisa ter maior ou menor grau de planejamento dependendo da ocasião e do tema que será tratado. Assim, ao ensinarmos o aluno como utilizar determinado gênero oral público, ele terá um importante passo no desenvolvimento da sua habilidade discursiva. Sendo que há diferentes formas de se expressar em público e que a escola precisa contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade comunicativa dialógica, próprias dos gêneros: seminários, entrevistas, debates regrados, reportagens, apresentação de trabalho em grupo, e é claro a fala do aluno em diversas situações concretas que ele precise argumentar em favor de algo.

Moura (2018)<sup>19</sup> defende que “há discursos na oralidade que precisam de maior monitoramento e outros não; e essa ênfase tem que ser dada na sala de aula”. Pois para ele, Didatizar os gêneros orais, é uma forma de valorizar o conhecimento que o aluno já domina por meio da fala e que precisa ampliar para que utilize-o em situações próprias.

Diante desses argumentos, podemos afirmar que o estudo sistematizado dos gêneros orais pode alargar o potencial discursivo-argumentativo do aluno, e ainda promover equidade no espaço de ensino. Pois muitas vezes presenciamos que alunos muito tímidos, com dificuldade para se expressar em público, não são instigados ou motivados a superar tal dificuldade. Para tanto, é preciso que os gêneros orais sejam compreendidos dentro da sua especificidade e importância; isto porque ao incluir um gênero oral nas práticas de ensino, o

---

<sup>19</sup> Postulações de MOURA, Heliud Luis Maia in Orientação para a elaboração de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2019.

professor e o aluno precisam ter clareza a que fim social tal gênero se destina. Isto se faz necessário para que se ensine o aluno a utilizá-lo nas diversas situações interlocutivas, seja na escola ou em qualquer espaço social do aluno, como um discurso consciente e necessário.

### 2.1.3 Leitura como evento social nas Atividades Didáticas Integradas

Moura (2019)<sup>20</sup> destaca que

a língua como espaço ideológico por meio do qual interagimos no universo biossocial tem contribuído para a transformação nas ações relativas à leitura e escrita, enquanto espaços de construção de cidadania, nos quais os indivíduos se colocam como produtores/autores de seus discursos nos vários âmbitos e dimensões das atividades humanas.

Diante dessa afirmação, podemos dizer que leitura e escrita são atividades interligadas, pois a escrita é realizada com o fim de proporcionar a leitura, enquanto que esta pode contribuir para melhor organização daquela. Nesse sentido, para Moura (2018), a leitura é a base do letramento que demanda outros conhecimentos, porque quando você lê, você desloca sentidos pelos seus conhecimentos linguísticos, sociais, históricos e culturais.

Moura (2018) também defende que a atividade de leitura se configure como um evento social em que a compreensão de um texto não pode ocorrer de forma isolada, mas sim por meio da interlocução do leitor com o autor-texto e texto-contexto, ativando outros conhecimentos construídos nas vivências de mundo do leitor, em cada processo de leitura. É a partir dessa interação que a leitura flui como exercício de linguagem, conforme a perspectiva do leitor diante do texto.

Numa outra compreensão de leitura, Leffa (1999) pontua aquela que dá ênfase à ideia contida no texto, que o leitor tem a incumbência de interpretar e não fugir da extensão do que o texto tem a dizer a ele. Em outra perspectiva, autores defendem que o leitor é que dá sentido ao texto dependendo da ‘experiência de vida do leitor’, o seu grau de conhecimento para a construção de sentido no texto lido. Segundo Moura (2018)<sup>21</sup>, essas “são visões fragmentadas de leitura, pois o ato de ler evoca uma interação dialógica entre leitor, autor, texto e contexto, por isso compreende este ato como um evento social”.

---

<sup>20</sup> Postulações de Moura durante as atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em outubro de 2018.

<sup>21</sup> IDEM.

No contexto escolar, segundo Moura (2018), a compreensão de leitura também é fragmentada quando se utiliza um texto apenas para a realização de atividades pontuais, pois leva o aluno apenas a decodificar ou a memorizar conteúdos de ensino para fins específicos como avaliações internas ou externas. A esses tipos de leitura (treinamentos), o autor<sup>22</sup> denomina de ‘leituras protocolares’ que variam e se realizam comumente nas formas abaixo:

- a) Leitura silenciosa, em grupo, dramatizada, individual ou em voz alta;
- b) Leituras que servem apenas como pretextos para introduzir um assunto sobre análise gramatical, em que os alunos passam a ‘dessecar’ o texto lido, em análise morfológica;
- c) Ou ainda a leitura para avaliar a “capacidade leitora”: a pronúncia correta das palavras, entonação da voz, reconhecimento da estrutura formal do texto e até mesmo para a utilização correta dos sinais de pontuação;

Desse modo, a leitura que deveria servir como espaço amplo e eficaz de linguagem que possibilita o letramento em sala de aula, torna-se limitada ao estudo de fragmentos gramaticais, fonológicos e sintático. O autor das ADIs também defende a prática de leitura como um ato contínuo e dialógico (leitura que demanda escrita, que demanda oralidade (e vice-versa); e é nessa dinâmica que a leitura permite ao leitor refletir criticamente sobre diferentes temáticas, numa correlação dialógica entre conhecimentos do leitor e os do autor, presentes nos textos lidos. Nesse sentido, a comunicação dialógica – defendida por Bakhtin, como evento social onde os interlocutores podem interagir significativamente, também se realiza entre autor e leitor, no momento da leitura.

Para Moura (2017, p. 05), a compreensão do aluno como sujeito social e de discurso, levam a pensar estratégias para o ensino da leitura e com a leitura como um fator social significativo para a vida do aluno. Para que isso ocorra, diz ele:

as metodologias de leituras devem estar consorciadas com os conhecimentos prévios, sociais, e culturais dos aprendizes, constituindo um ponto de partida para outros conhecimentos, para outras experiências, de outras culturas e sociedades. Isto requer a formação de professores leitores, que já devem trazer para o espaço escolar percursos de leitura, ajustados às necessidades e exigências de uma sociedade letrada cada vez mais complexa e competitiva.

Redimensionar o ensino de linguagem, almejando trabalho significativo, na concepção de interação social, não é algo muito simples e não acontece de qualquer forma no contexto de uma sala de aula. Mas primeiramente é necessário o desejo de mudança; outro fator

---

<sup>22</sup> Postulações de Moura durante as atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em setembro de 2018.



necessário, e que muitos estudiosos confirmam, é que o professor precisa assumir-se pesquisador, para assim compreender e aderir uma (ou mais) concepção teórica como norteadora da prática pedagógica, que contribua significativamente para a formação cidadã do sujeito-aluno.

Leffa (1999, p. 17) confirma o exposto, pois considera que a leitura é uma atividade interacionista em que “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social que ocorre o ato da leitura”. E diante desse exercício de linguagem observamos a interação entre leitor – texto – autor, possibilitado por meio de um gênero discursivo que está a serviço da interação comunicativa.

#### 2.1.4 Atividades Didáticas Integradas e produção escrita: prática social do uso da linguagem

Antunes (2016, p.47), afirma que

uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe para *cumprir diferentes funções comunicativas*, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade nas múltiplas atividades dessas pessoas, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. (grifo da autora).

As diferentes funções elencadas por Antunes, constatamos diariamente, pois recebemos uma gama de informações que nos chegam por meio de textos escritos. Isso comprova que, inegavelmente, fazemos parte de uma sociedade letrada. Embora nem todas as pessoas usufruam desse bem cultural (por motivos adversos)<sup>23</sup>, mas estão rodeadas pela escrita, seja nas embalagens de produtos, nos letreiros dos comércios, na cédula monetária, nos documentos de identificação, nos comprovantes bancários etc.

Para Antunes (2016 p.47) é “pela escrita que alguém informa, avisa, adverte, anuncia, resume, documenta, opina, argumenta, instrui e divulga conhecimento produzido pelo grupo”.

A contribuição de Antunes me fez refletir sobre o ensino dos gêneros que praticamos nas aulas de língua portuguesa. Será que levamos em consideração a quem estamos

---

<sup>23</sup> De acordo com o IBGE, o Brasil ainda tem 11,3 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais — o número corresponde a 6,8% dessa população. O dado diz respeito ao cenário identificado em 2018 e apresentou queda de 0,1 ponto percentual em relação a 2017 — o que significa 121 mil analfabetos a menos — quando o país tinha 6,9% das pessoas nessa situação.

Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356>. Acesso em 28/07/2019.

ensinando? Por que ensinar as características do gênero tal? Por que o aluno deve ‘aprender’ sobre esse gênero? Ou será que apenas sigo as orientações do sistema de que eu devo ensinar o meu aluno a produzir textos, para que ele ‘faça uma boa redação e tire boas notas nos exames vestibulares’?

Em Geraldí (2012, p.90) busco o entendimento de que a “redação escolar não se constitui um gênero discursivo de abrangência prático-social”. Segundo esse autor, é só perceber que além dos concursos vestibulares, a redação não circula no entorno social como um gênero comunicativo. E pautar o ensino da escrita apenas como forma de treinar o aluno a escrever uma ‘redação’ é reduzir a capacidade de utilização da linguagem somente a um instrumento com fim em si mesmo.

No entanto, umas das exigências da escola, principalmente, no ensino médio é que o aluno aprenda a fazer uma redação, ao que Geraldí (2012, p.90) considera ser uma “simulação do uso da língua escrita”. Mas a redação escolar, como ‘produção artificial de textos’ é uma das exigências para a aprovação em muitos concursos públicos brasileiros, seja para cargos em instituições públicas, ou ingressos em cursos de nível superior, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM.

A prática de produção textual na sala de aula, em muitos casos, está voltada às exigências das bancas examinadoras de concursos, ao que contesta Kleiman (2012), pois, segundo ela, o “domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos”, dando condições para que todo cidadão consiga se manifestar nas diversas situações de práticas sociais que se fizerem necessárias.

Segundo Marcuschi e Hoffnagel (2007, p.85), “hoje, a escrita recebe uma avaliação social bastante grande e sua relevância na sociedade contemporânea é indiscutível”. Considerados esses aspectos, concebe-se a importância da escrita como forma de acesso a outros níveis de conhecimento, e a escola, de acordo com Kleiman (2012), sendo o lugar por “excelência para se potencializar a modalidade escrita da língua”.

Mas para que a produção de textos como prática social se efetive no contexto escolar é preciso que criemos, de acordo com Moura (2018, p.14), “situações nas quais os alunos dialoguem sobre os temas dos diversos textos, dando-lhes a oportunidade para a troca de diferentes pontos de vistas e a formulação de opiniões próprias a um interlocutor real”. E é tomando consciência do importante papel da escrita como desenvolvimento da linguagem do aluno que podemos promover um trabalho eficaz, comprometido com a formação do aluno para lidar em situações concretas de linguagem dentro e fora do ambiente escolar.

### 2.1.5 Reflexão linguística: exercício de linguagem nas Atividades Didáticas Integradas

Segundo Rojo (2000, p.16), os fenômenos linguísticos vão muito além do que é ensinado nos estudos morfossintáticos, pois incluem também a rede semântica, o léxico, a variação linguística e o modo de organização do discurso, com o fim de ampliar reflexivamente a capacidade discursiva do aluno.

Assim sendo, podemos afirmar que a terminologia *Reflexão linguística* aderida por Moura (2017) não é algo novo nos estudos relacionados à prática de ensino que engloba à análise reflexiva da produção textual e os fatos linguísticos. Diante dessas considerações, é importante contextualizar o uso do termo *análise/reflexão linguística* por estudiosos da área da linguagem para que se tenha clareza acerca da linha de pensamento que estamos aderindo.

Tomamos por base, os achados de Bezerra e Reinaldo (2013, p. 09) para os quais “a expressão *análise linguística* é frequentemente utilizada em textos acadêmicos, em manuais de Linguística e até mesmo em livros didáticos sem que haja preocupação em delimitar o âmbito de significações ou interpretações que essa expressão possa veicular”.

Como dizem os autores, essa expressão já está presente nos manuais didáticos de língua portuguesa, mas sem direcionamento ou formação para que o professor desenvolva um trabalho nessa perspectiva o resultado torna-se insatisfatório em se tratando de uma mudança de concepção quanto ao ensino de linguagem.

Ainda segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p.09), a denominação análise linguística surgiu ainda na “década de 70 do século XX” e “embora os estudos gramaticais tradicionais remetam a uma análise linguística, enfatizando nomenclaturas e classificação gramatical, foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, **quando seu objeto de estudo passou ser o texto**” (grifo meu).

Diante disso, os estudos de Geraldi (2012, p.73) –já na década de 80 com o foco nos gêneros textuais, em conformidade com os PCNs (1997) – referem-se a essa prática como “*prática de análises linguísticas*, [e traçam como] objetivo essencial dessa análise, a reescrita do aluno”. Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular –BNCC (2018) retoma em seu direcionamento como *prática de análise linguístico-semiótica*.

Nesse sentido, Marques (2018, p.50) conclui na BNCC “as práticas de análise linguístico-semiótica estão intrinsecamente conectadas às demais, sendo responsáveis por explicitar os conteúdos linguísticos e estruturais da língua, assim como os valores semânticos e notacionais da escrita”.

O que podemos destacar é que todas as terminologias acima descritas confluem para um só fim, a reescrita do texto do aluno como forma de ampliação do seu conhecimento linguístico. Mas segundo Moura, somente a possibilidade de refletir levará o aluno a *rediscursivisar*<sup>24</sup> criticamente, a partir da análise realizada sobre os fatos linguísticos – o que implica reescrita.

Nesse sentido, Moura (2018) destaca a importância de se trabalhar em concomitância e em valor de igualdade, a produção escrita, a leitura, a oralidade e a reflexão linguística no ambiente de ensino. Isto porque, segundo este autor, todos esses espaços de linguagem são importantes para a produção de saberes que serão expressos pelo aluno. Sendo que para Moura (2018)<sup>25</sup>, a reflexão/análise linguística “é um percurso dialógico do discurso realizado pelo aluno nos diversos espaços de aprendizagem. E o objetivo da escrita não se trata de encontrar possíveis ‘erros’ cometidos pelos alunos no momento de sua interlocução, mas sim de levar o aluno a refletir sobre as diferentes maneiras de formular e utilizar um discurso”. E ao tomar consciência dessas possibilidades comunicativas, o aluno é quem vai decidir por um ou outro recurso linguístico dependendo da situação de comunicação.

Na contramão desta perspectiva de ensino, salienta Antunes (2016, p. 91), que convivemos (e é preciso concordar com a autora) “com o ensino pautado num mito de que a língua escrita é invariável e esse mito se junta a outro que é a superioridade de certos falares: o das cidades, melhor que o das zonas rurais; o do Sudeste, melhor que o do Nordeste; o dos doutores, melhor que o das pessoas sem diploma”. E essa interpretação sobre a língua, em sala de aula, faz com que os textos que apresentam variações linguísticas diferentes da norma padrão escrita sejam utilizados em exercício de ‘tradução textual’, ou seja, ao aluno é solicitada a reescrita, seguindo a gramática prescritiva da língua, como se existisse apenas uma vertente de expressão linguística.

Para que se possa realizar um trabalho comprometido com a compreensão dinâmica de linguagem, aquela que podemos utilizá-la em diferentes usos, Antunes (2016, pp. 89-90) diz que, primeiramente, é importante admitir que “uma gramática também é variável, flexível, adaptada e adequada às circunstâncias concretas em que a atuação linguística acontece”. Cabe lembrar ainda, segundo Antunes, que “o valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais”. Em segundo,

---

<sup>24</sup> *Rediscursivar*, na visão de Moura (2017), seguindo o estudo do gênero na perspectiva bakhtiniana, é o ato de refletir, a partir de novas leituras e outros conhecimentos a fim de reorganizar o que foi dito de forma mais profunda e com argumentos mais condizentes.

<sup>25</sup> Postulações de Moura durante as atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018.

reconhecer que a gramática de uso está presente nos textos produzidos pelos alunos, e a partir do que ele já sabe estruturar e argumentar é que podemos ajudá-lo a aumentar seu conhecimento com novas estratégias de leitura e de reescrita.

Entretanto, no contexto de ensino de língua portuguesa é comum solicitar uma produção textual escrita ao aluno como avaliação de um conteúdo que foi trabalhado pelo professor. E o gênero solicitado para a escrita é quase sempre o mesmo: a ‘redação escolar’. Com essa prática, a estrutura formal da redação, a introdução o desenvolvimento e a conclusão, assim como os conectivos de coesão são trabalhados de forma mecânica. Sem problematização e questionamentos, o aluno acredita que ele precisa decorar a estrutura e alguns conectivos para fazer um bom texto. Ensinar a língua nessa perspectiva, para Marcuschi (2008), é entender a língua como um instrumento de comunicação.

Como avaliação da produção escrita, segundo Geraldi (2012), o que se busca é saber se o aluno assimilou o conteúdo e se ele já ‘domina’ as regras gramaticais e de sintaxe também ensinadas. Pouco se analisa da evolução argumentativa do aluno, o quanto ele avançou na sua maneira de se posicionar frente ao problema em discussão, concordando ou discordando, conscientemente, no exercício pleno de sua capacidade discursiva. Ao insistir nessa prática de ensino, diz Geraldi (2012, p. 128) descaracteriza-se “o aluno como sujeito, impossibilita-se o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”.

Mas a visão inovadora da reflexão linguística proposta por Moura (2017), permite que a produção escrita do aluno seja o marco entre o que ele já sabe dizer e o que ele pode vir a dizer. Isto a partir de novas leituras e pesquisas que levarão à rediscursivização, como **possibilidades** mediadas pelo professor, para que haja reflexão e ampliação do conhecimento crítico.

### CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

A presente pesquisa tem o objetivo de investigar a viabilidade das ações didáticas desenvolvidas, por meio da ferramenta metodológica Atividades Didáticas Integradas (ADIs), que eficazmente contribua para a ampliação da competência linguístico-discursiva do aluno.

Para tanto, traçamos como objetivos específicos: identificar as principais vertentes de estudos sobre linguagem e sua implicação ao ensino de língua portuguesa; problematizar diferentes perspectivas de ensino de língua portuguesa; descrever os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam as Atividades Didáticas Integradas (ADIs) como proposta de ensino ; evidenciar os elementos constitutivos dos gêneros discursivos e sua importância para a ampliação da comunicação discursiva do aluno e; desenvolver as *Atividades Didáticas Integradas (ADIs)* entre oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, em uma ação didática, tendo como elo de interação, diferentes gêneros discursivos.

A abordagem teórica pauta-se nos postulados de Mikhail Bakhtin (2011, 2016, 2017); Volóchinov (2017); Vygotsky (2008, 2018) importantes estudos para a compreensão de linguagem, gênero discursivo e dialogismo entre sujeito-aluno, sujeito-professor e o objeto do conhecimento que gera aprendizagem – aderidos na presente pesquisa. Ainda quanto a parte teórica foi realizada uma análise dos estudos de Moura (2016, 2017, 2018), base da proposta em estudo (as ADIs), seguido dos estudos de Brait (2018); Faraco (2009); Rego (2012); Kleiman (1999,1995, 2008); Fiorin (2011); Marcuschi (1997, 2007, 2008); Antunes (2016) e Koch e Elias (2017) que são estudiosos da concepção bakhtiniana de linguagem, com direcionamentos ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa.

Com o objetivo geral de desenvolver uma ação interventiva, por meio da proposta de ensino Atividades Didáticas integradas, como relevante metodologia de ensino e da aprendizagem dos gêneros discursivos, a pesquisa prática empreendida foi realizada no âmbito da escola estadual Madre Regina Protmann no município de Tonantins-AM, em três turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, conforme a proposta de intervenção descrita no apêndice A.

Para o desenvolvimento das atividades cíclicas em sala de aula (como prevê a proposta em estudo) foram utilizados projetor multimídia, fotocópia, notebook, quadro branco, pinceis, papel madeira. Mas o principal recurso utilizado foram as revistas de divulgação científica – catorze (14) volumes de *Ciências hoje para crianças* e um volume de *Ciências hoje na escola*, edições dos anos de 2011 a 2014. Isto porque a partir do ano de 2015 os exemplares dessas revistas não chegaram mais na escola *locus* da pesquisa.

### 3.1 Etapas da pesquisa

A Pesquisa foi desenvolvida em três (03) etapas, sendo que a primeira etapa foi dedicada à escolha do tema e ao estudo teórico e à revisão bibliográfica em livros, teses, ensaios, artigos impressos e/ou em materiais disponíveis na internet com indicações do orientador. Esse levantamento foi muito importante para a elaboração e a realização da pesquisa, porque a partir das leituras, as demais etapas foram ficando mais claras para serem executadas. O resultado desse estudo consta no *corpus* deste trabalho como embasamento teórico e da prática interventiva em sala de aula.

A segunda etapa foi destinada à elaboração o Projeto de Pesquisa onde proponho a investigar, “As principais contribuições que a proposta de ensino Atividades Didáticas Integradas (ADIs) podem agregar para a ampliação da competência linguístico-discursiva do aluno” no ensino dos gêneros discursivos.

A terceira etapa aqui compilada, consta a descrição e análise dos dados, numa abordagem qualitativa à luz do postulado bakhtiniano e de estudiosos na área sobre linguagem e gêneros.

### 3.2 Contextualização do tipo de pesquisa

Uma das exigências do programa de Mestrado profissional em Letras, em rede nacional, é que o professor pesquisador esteja regularmente vinculado e em efetivo exercício no contexto de ensino de língua portuguesa- anos finais do Ensino Fundamental II<sup>26</sup>. Nesse sentido é mister que os problemas vivenciados no ambiente de ensino e de aprendizagem sejam alvos das pesquisas empreendidas e isso possibilita uma análise da participação direta do ambiente pesquisado. Daí a correlação entre o objeto de estudo, a população da pesquisa e a participação ativa do pesquisador.

A esse tipo de pesquisa, Thiollent (1986, p.14) denomina de pesquisa-ação, por tratar-se de

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo

---

<sup>26</sup> Resolução nº 001/2017 – Conselho gestor, de 24 de abril de 2017.

Com base na pesquisa-ação, atrelada aos estudos teóricos, pude posicionar-me como pesquisadora do objeto de estudo – a proposta de ensino ADIs, por meio dos gêneros discursivos – como também reavaliar a minha prática docente. Mediante à pesquisa prática, busco contribuir para o ensino e para a aprendizagem. Nesta perspectiva, concordo com o posicionamento de Thiollent (1986, p.15), de que “toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”.

Quanto ao procedimento de análise e interpretação dos dados utilizo os critérios qualitativos, conforme o entendimento de Thiollent (1986, p 62) de que “um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. (...) dentro da situação considerada. Nesse sentido, tomo para objeto de análise, o material coletado na turma do 6º ano 3, como destacado no subitem 3.2.3.

Os argumentos norteadores da análise e da interpretação dos dados coletados também seguem norteados pelos estudos de pesquisadores de base interacionista – Bakhtin e Vygotsky – sobre linguagem e gênero e sua aplicabilidade no ensino de língua portuguesa, visando a interação entre objeto de estudo, o sujeito-pesquisador e o sujeito-aluno participantes da pesquisa. Para tanto, considere a viabilidade de integração entre os espaços de linguagem – oralidade, escrita, leitura e reflexão linguística – trabalhados de forma paritária conforme a proposta Atividades Didáticas Integradas, aqui em estudo.

Para a análise das falas dos participantes da pesquisa segui a perspectiva teórica bakhtiniana acerca da compreensão de diálogo, considerando-o como unidade da língua os enunciados reais de sentido pleno, em que os interlocutores foram motivados por uma prática de linguagem numa situação discursiva específica de comunicação oral (conforme descrito no capítulo 4).

Quanto à transcrição dos diálogos coletados em sala de aula, tomo como base o modelo apresentado pelo NURC (1999), conforme o modelo no anexo B.

### 3.2.1 Instrumento de coleta de dados

Nesta pesquisa, um dos instrumentos de coleta de dados utilizado pela pesquisadora foram as gravações de áudio das atividades. Tal procedimento, está embasado nos estudos de Brum-de-Paula e Espinar (2002, p.01), para quem “o emprego de coleções de textos,



transcrições ou gravações nos trabalhos concernentes à linguagem não é recente. De fato, a criação de concordâncias (*concondances*) é anterior à aparição e à utilização generalizada do computador, do gravador ou da máquina de escrever”.

As gravações de áudio também se configuram num importante registro para o trabalho de reflexão linguística, pois permitem perceber melhor a pronúncia realizada em diferentes situações comunicativas (formal e/ou informal) na oralidade e fazer uma reflexão sobre as situações comunicativas (formal e/ou informal) na comunicação escrita. Nesse sentido, os registros também chamam atenção como importante registro do professor pesquisador não somente em atividades pontuais como é o caso do desenvolvimento da pesquisa, mas também no dia a dia da sala de aula como um recurso a serviço do estudo da linguagem – desde que sejam utilizados em comum acordo, de forma ética, para fins científicos no ambiente de ensino e de aprendizagem. Sendo que dos quarenta e dois (42) registros de áudios no celular, dez (10) foram selecionados para a transcrição constantes no *corpus* de análise no capítulo 4, somados às conversas informais com os alunos.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi o diário de campo. Conforme Minayo (2009, p.71) “o diário de campo nada mais é do que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações” referente à pesquisa. Os registros no diário de campo permitiram não somente descrever as atividades, mas também reavaliar a minha prática docente, a partir do comportamento do aluno frente ao que está sendo proposto. Foram obtidos um total de trinta e nove (39) registros no diário de campo e oitenta e nove (89) registros fotográficos das atividades realizadas conforme autorização dos pais dos alunos (Apêndice B).

Com intuito de identificar qual (ou quais) os espaços de linguagem entre leitura, escrita e oralidade (fala) que os alunos mais utiliza, foi aplicado um pequeno questionário comum, seguido de discussão acerca das respostas, com base nos estudos de Thiollent (1986, p.65) que afirma: “no contexto particular da pesquisa-ação, os questionários obedecem a algumas das regras dos questionários comuns (...). Todavia há algumas diferenças. Na pesquisa-ação questionário não é suficiente em si mesmo”. Assim sendo, as discussões sobre os resultados ajudaram a compreender melhor a opinião dos alunos, com resultados apresentados na atividade 2, do segundo ciclo – capítulo 4. .

### 3.2.2. Estratégia metodológica para o trabalho com as ADIs

Tomando por norte o trabalho de Coelho (2018), todas as atividades foram organizadas em ciclos (total de três), buscando integrar os espaços de linguagem oralidade, escrita, leitura e reflexão linguística, tendo como ponto de partida um gênero discursivo oral.

A organização das atividades dentro dos ciclos segue o postulado de Moura (2017 p. 06), em que se propõe iniciar “por um dos espaços de linguagem e perpassar pelos demais até que se chegue ao ponto inicial, com o fim de avaliar a aprendizagem e o ensino, retornando ao tema em discussão e aprofundar para consolidação do discurso do aluno em diferentes práticas sociais de linguagem”. Para tanto, iniciamos pelo espaço da oralidade, o gênero conversa informal como ponto de partida e o gênero seminário como retomada da oralidade nesta ação didática.

O tempo estimado para a realização da proposta em sala de aula foi de 20 horas aulas. Para tanto, foram necessárias 33 horas aulas, distribuídas entre a apresentação da proposta (06 horas) e nos três ciclos atividades cíclicas (27 horas) entre os meses de fevereiro a maio de 2019.

As atividades do primeiro ciclo são destinadas à introdução das atividades do Projeto, portanto, não iniciamos as atividades com os gêneros de divulgação científica. Os gêneros discursivos, mensagem, cronograma de rotina diária e organograma – introduzidos no decorrer das ações metodológicas – foram desenvolvidos no segundo ciclo. O gênero principal, Artigo de Divulgação científica dialoga com outros gêneros orais e escritos, a partir do tema em discussão como consta na descrição do terceiro ciclo.

A prática de leitura e de escrita dos gêneros “nos diferentes gêneros (orais e escritos) são compreendidos como evento social geradores de conhecimento”, e assim como as demais atividades baseiam-se nos princípios das ADIs (pp. 47-48 deste trabalho).

Nesse sentido, os dados coletados por meio da leitura seguem as orientações de Moura (2017, p.05) para quem “as metodologias de leituras devem estar consorciadas com os conhecimentos prévios sociais, e culturais dos aprendizes, constituindo um ponto de partida para outros conhecimentos, para outras experiências, de outras culturas e sociedades”.

A produção escrita é entendida como prática social significativa de linguagem, na perspectiva bakhtiniana. Para tanto, tomo como ponto de partida, o conhecimento científico dos alunos construído nas demais disciplinas escolares, visando a confirmação deste conhecimento a partir do desenvolvimento das ADIs com práticas de leituras livres e monitoradas, mediante os princípios desta Proposta de ensino:

O princípio nº 04 das ADIs – “o interlocutor, assim como o discurso proferido, deve ser alguém real e não como simulação de discurso e de interlocutor (que na maioria das vezes é o próprio professor)” – norteia a escolha dos interlocutores reais como um dos objetivos da produção escrita do aluno. Os respectivos princípios 03 e 05 – “a estrutura e a finalidade do texto devem ser compreendidas no processo e não como princípio do ensino sobre os gêneros” e “a valorização do discurso do aluno (as vozes sociais), o que ele tem a dizer, o que quer dizer e a quem quer dizer; em vez de focar somente na estrutura formal dos gêneros e na correção de “certo” e “errado” nos textos produzidos – norteiam tanto a produção escrita quanto a reflexão linguística conforme consta no capítulo 4 – 3º ciclo.

Corroborando com esta perspectiva, opto pela compreensão de Antunes (2016, p.47) sobre a escrita como uma modalidade da língua que “*cumpr*e diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade nas múltiplas atividades dessas pessoas, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural” (grifo da autora). Diante disso, as atividades escritas realizadas pelos alunos objetivam cumprir a função comunicativa de registro científico e pessoal buscando ampliar o repertório linguístico do aluno a partir dos temas concernentes aos gêneros trabalhados, observando a estrutura e a finalidade do gênero.

Dos setenta e sete (77) textos produzidos, fontes dessa pesquisa, constam no *corpus* de análise nove textos de diferentes gêneros, descritos no decorrer dos três ciclos. Sendo que dentre os arquivos estão computados dados das três turmas de 6º anos, em que utilizamos apenas os dados da turma de 6º ano 3 para tal análise.

Para a reflexão linguística, realizada na compreensão dos textos lidos e especificamente nas 6ª e 7ª atividades do 3º ciclo, capítulo 4, sigo o princípio de nº 09 das ADIs: “a reflexão linguística será feita com base na produção escrita do aluno, a qual demandará reescrita (rediscursivização termo muito presente na fala de Moura) que será ampliado, por meio de novas leituras”. Corroborando com Moura 2017, tomo os direcionamentos de Antunes (2003), Geraldi (2012) e Possenti (1996) em que se deve reconhecer que a gramática de uso está presente nos textos escritos e nos textos orais dos alunos, e a partir do que eles já sabem estruturar e argumentar é que podemos ajudá-lo a aumentar seu conhecimento com novas estratégias de leitura e de reescrita.

Com base nos estudos de Geraldi (2012) e em outros autores, elaborei um roteiro, denominado de *Reflexão linguística na prática* (apêndice F) como estratégia prática para o trabalho com a reflexão linguística acerca do uso da língua na forma escrita, como consta na descrição da atividade 6 e 7 do 3º ciclo – capítulo 4. O roteiro surgiu a partir da dificuldade de

encontrar bibliografias que direcionem atividades práticas de exercício de linguagem como atividade de interação entre os sujeito da aprendizagem.

### 3.2.3 Participantes da pesquisa e amostra

Kleiman (2007 p. 14), afirma que nos “anos escolares do ensino fundamental II, os professores de língua portuguesa estão preocupados em ensinar conteúdos e quando trabalham os gêneros é somente para focar as características formais e superficiais, embora esses alunos estejam em processo de letramento”. Concordando com a afirmação da autora, inquietava-me a necessidade de mudança de perspectiva do ensino de língua portuguesa de 6º ao 9º anos. Daí a opção pelas turmas de 6º ano do ensino fundamental II da escola que trabalho, pois já havia o interesse de encontrar fundamentos teórico-metodológicos que contribuíssem significativamente com a prática de ensino de língua portuguesa e com o aprendizado dos alunos.

Diante do contexto da pesquisa, tornei-me, concomitantemente, pesquisadora e professora do ambiente pesquisado. Como participante ativa foi possível compreender melhor a realidade pesquisada. Isto ocorre, de acordo com Minayo (2009, p. 70), porque na observação participante, o pesquisador “fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa [...] com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. E [...] sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente”. Assim pude refletir sobre o contexto de ensino e aprendizagem em que constatei ‘fatos’ recorrentes nas atitudes dos alunos frente ao ensino de língua portuguesa, que afetam o seu aprendizado, e que em outros momentos passavam despercebidos; por isso, antes de tudo, foi possível fazer uma reflexão crítica sobre a minha prática de ensino, como reflexo do atual ensino de língua portuguesa que se acentua em muitas escolas públicas, para assim caminhar frente à perspectiva de mudança de paradigma.

A pesquisa prática foi desenvolvida em três (03) turmas de alunos do 6º ano, em que tem-se a seguinte a quantidade de alunos regularmente matriculados no ano letivo de 2019: trinta (30) alunos – 6º ano 1; vinte e seis (26) alunos – 6º ano 2 e vinte e sete (27) alunos – 6º ano 3, num total de oitenta e três (83) alunos. Esses alunos, em sua maioria, são moradores do entorno da escola e apresentam a faixa etária entre 11 a 13 anos, sendo que todos os alunos entre 12 e 13 anos (total de 18 distribuídos nas três turmas) estão cursando pela segunda vez o 6º ano, conforme o diagnóstico realizado.

As atividades foram desenvolvidas nas três turmas de 6º ano que corresponderam positivamente às ações propostas. Conforme mencionado acima, no *corpus* de análise constam as fontes produzidas na turma do 6º ano 3. A seleção da amostra do tipo probalístico segue o entendimento de Minayo (2009, p.48), para quem “todos os elementos de uma população possuem a probabilidade conhecida e não nula de participarem da amostra escolhida”.

Nesse sentido, os participantes apresentam características comuns antes e depois da pesquisa realizada: primeiro, alunos ‘repetentes’ e que ainda não dominam a habilidade de leitura (decodificação). Essa realidade me instigou a acompanhá-los e verificar o seu desempenho durante as atividades desenvolvidas; e segundo, porque na primeira semana de aula, percebi que apresentavam um grande contraste: os alunos eram muito tímidos e ao mesmo tempo muito barulhentos, ou seja, na hora de opinar sobre um assunto eram tímidos, mas eram inquietos durante as aulas.

#### 3.2.4 A experiência da professora-pesquisadora

Professora formada em Licenciatura em letras, ensino língua portuguesa há 17 anos em escolas públicas (estadual e municipal) ensinos fundamental e médio, aprovada em concurso público. Iniciei a minha prática de ensino em 2007, no Ensino Médio na Escola Estadual São Francisco no município de Tonantins, no Amazonas. Ao iniciar a docência, sempre me inquietou o fato de que os alunos não se interessavam pela prática de leituras e dificilmente frequentavam a biblioteca; apresentavam muita dificuldade para aprofundar suas ideias em apresentações de seminário, debates ou produções escritas. Comecei a questionar e a pesquisar, novas estratégias e atividades que pudessem contribuir para mudar aquela realidade, mas nem sempre atingia um resultado satisfatório de ensino, pois o reflexo na aprendizagem dos alunos era visível, tanto nas avaliações internas e externas quanto na atitude frente ao conhecimento.

Naquele contexto, fiz uma reflexão sobre as dificuldades dos alunos e sobre a minha prática docente: se os alunos chegam com tais dificuldades, é porque advinham dos anos anteriores. Então, propus contribuir na formação destes a partir do ensino fundamental II, onde teria mais tempo em sala de aula. E foi assim que no ano de 2011, solicitei ao gestor de minha escola, que me lotasse de 6º ao 9º ano onde continuo até os dias atuais.

Disso decorre a opção pela turma de 6º ano do ensino fundamental II da escola em que trabalho para o desenvolvimento dessa proposta de ensino, e que nasce do desejo de redimensionar o ensino de língua portuguesa e a aprendizagem do aluno, dando a oportunidade para que eles ampliem sua capacidade discursiva, por meio de atividades significativas e instigantes. Perseguindo um novo rumo à prática de ensino, surge durante as aulas do Mestrado profissional em Letras, turma 2018, a opção pelas, Atividades Didáticas Integradas (Moura 2017), como proposta de ensino para nortear a pesquisa aqui descrita.

Diante da nova perspectiva de ensino adotada por mim como pesquisadora passo a analisar a minha prática como professora. E a partir do estudo teórico e a pesquisa prática realizados, tenho a sensação de que após dezessete anos de ensino de língua portuguesa, é como se tivesse retirando uma cortina que impedisse perceber algo tão explícito que é o ensino pautado no monolínguíssimo e às regras gramaticais prescritivas ou como afirmado por Moura (2017, p. 453): um ensino “puramente normativo, nos quais os sujeitos, nas situações de ensino/aprendizagem, se deparam com uma noção de língua estática, reificada e homogênea”.

Embora eu buscasse estratégias ‘inovadoras’, elas não passavam de ‘novas’ maneiras de apresentar os velhos conteúdos gramaticais de sempre. Ou seja, ao utilizar atividades ‘dinâmicas’, com músicas, jogos, assim como a utilização de mídias e outros recursos, o que pretendia na verdade era ‘fazer’ com que os alunos dominassem somente a estrutura da língua, dos textos, e as normas estabelecidas pela gramática prescritiva da língua escrita. Ao desenvolver as ações propostas pelas Atividades Didáticas Integradas passo a compreender os gêneros discursivos como espaços de linguagem que fazem parte da interação discursiva do sujeito-aluno, nas diversas situações interlocutivas seja no uso formal ou informal, seja na comunicação cotidiana ou na produção de conhecimento científico. E a partir da compreensão de que nos comunicamos por meio dos gêneros e que formulamos diversos textos diariamente, o que passo a trabalhar é a ampliação e sistematização desse conhecimento como objetivo do ensino que é construir conhecimento científico de forma crítica e reflexiva. Diante dessa compreensão de linguagem, passo a desenvolver um trabalho integrado em que se compreende como texto os enunciados presentes nos gêneros escritos e nos gêneros orais, com a mesma prioridade. A partir da produção dos textos passo a refletir com os alunos sobre as diferentes variações de uso da língua e é claro que a variante da norma padrão da escrita, assim como a norma culta são partes dessa reflexão em sala de aula.

De certo que é um trabalho intenso e que precisa ser desenvolvido de forma contínua e com maior número de alunos e sempre consciente de que a ação do professor-pesquisador, visa um

resultado significativo que nunca se esgota. Na verdade, a cada dia novas situações se apresentam e que precisam ser vistas com o olhar questionador pelo professor, a fim de que não sejam consideradas ‘normais’ as dificuldades ou inquietações detectadas no contexto de ensino e de aprendizagem.

### 3.2.5 Local da pesquisa

A Escola Estadual Irmã Teresinha Maria Schroeder foi criada pelo Decreto nº. 24.833 de 1º de março de 2005, sancionado pelo governador em exercício Dep. Belarmino Lins de Albuquerque, na administração do governador Titular Carlos Eduardo de Souza Braga, tendo como vice o Sr. Omar José Abdel Aziz, na gestão da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino Sra. Vera Lúcia Marques Edwards. Sendo publicado no Diário Oficial do Estado do Amazonas em Manaus, terça feira 1º de março de 2005 nº. 30.568 ano CXI.

Está localizada na Estrada São Francisco, S/Nº - Bairro Manaca no município de Tonantins / AM. Local escolhido devido à divisão do centro da cidade de Tonantins e bairro São Francisco, pois estrategicamente situa-se entre as duas localidades, beneficiando assim os alunos de ambos os lados.

De 2005 a 2018 tem-se como público alvo alunos de ensino fundamental I e II, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas modalidades regular presencial e mediada por tecnologia.

A partir de 2018 a escola assume nova denominação, por determinação do então Governo Federal Michael Temer, tendo como justificativa legal, o fato de que homenagens a prédios públicos não podem ser dada a nomes de pessoas enquanto vivas, o que ocorrera com a pessoa de Teresinha Maria Schroeder. Por consequência deste fato, a escola passa a chamar-se Escola Estadual Madre Regina Protmann.

Outro fator inusitado é que a partir do ano letivo (2019) passa a atender apenas as modalidades de ensino Fundamental I e II regular e EJA (educação de Jovens e adultos), constando com 505 alunos matriculados distribuídos nos turnos matutino (342 alunos), vespertino (101 alunos) e noturno (49 alunos) ao que nos anos anteriores, a escola atendia as modalidades de fundamental I e II e Ensino Médio. Sendo que no turno noturno atende apenas a modalidade Fundamental II na Educação de Jovens e Adultos.

Duas situações inusitadas foram percebidas durante o início do ano letivo de 2019: a primeira, a partir do ano de 2019, por determinação unilateral da SEDUC/AM, a referida

escola passa a atender apenas as modalidades de Ensino Fundamental I e II (3º ano/Ciclo ao 9º ano); a segunda é que parte dos alunos dos 6º anos, assim como de outras turmas, foi remanejada de outra escola estadual. Esse remanejamento ocorreu por conta da nova configuração de ensino da escola e também porque a outra escola estadual (que funcionava em um prédio alugado ao estado), por apresentar sérios riscos de desabamento foi interdita pela defesa civil. Entretanto, o remanejamento não foi comunicado antecipadamente aos alunos nem mesmo aos pais que só souberam que seus filhos estudariam em outra escola, a partir da reunião de pais no início do ano letivo. E o Ensino Médio passou a funcionar na Rede Municipal de Ensino, mas como demanda mantida pelo estado.

Quanto ao espaço físico, a escola apresenta um espaço amplo, bem conservado, com salas climatizadas, boa iluminação e carteiras suficientes e em razoável estado de conservação. Não há laboratório de informática e nem acesso à internet. Apresenta um espaço amplo para a biblioteca, com boa iluminação e um pequeno acervo diversificado entre obras literárias infantojuvenis, romances, contos e obras para consultas teóricas destinadas ao conhecimento em educação etc. Entretanto, as revistas de divulgação científica não foram encontradas nesse ambiente, o que precisei recorrer à biblioteca da escola municipal onde encontrei 14 exemplares das revistas ciências Hoje dos anos 2011 a 2015. Embora não tenha um profissional especializado para atender a demanda de leitores (por isso o espaço passa maior parte do tempo fechado), o corpo técnico da escola busca organizar a biblioteca para que alunos e comunidade escolar realizem visitas e emprestem livros durante o ano letivo. Entretanto, no início da pesquisa servia, principalmente, como depósito para livros didáticos, como mostram as figuras abaixo:



Figura 3 – Área externa da biblioteca



Fonte: arquivo da pesquisadora/ fevereiro de 2019

Figura 4 – Área interna da biblioteca



Fonte: arquivo da pesquisadora/ fevereiro de 2019

O fato de a biblioteca não dispor de um funcionário específico para os trabalhos bibliotecários desmotiva os iniciantes leitores e dificulta o trabalho docente. Sendo que ao desenvolver um trabalho com as obras literárias, o professor precisa fazer duplo trabalho: mediador de leitura e controlador de empréstimo de obras na biblioteca.

Quanto à distribuição do trabalho semanal docente, a escola segue a normativa nº 002/2014-SEDUC/AM que determina o seguinte procedimento para o ensino fundamental II em todas as disciplinas: “a) 2/3 da jornada em regência de classe; b) 1/3 da jornada na elaboração de programas e planos de trabalho; controle e avaliação do rendimento escolar; preparação de aulas, reunião pedagógicas; autoaperfeiçoamento; pesquisa educacional (...)”. A atividade concernente há 1/3 de horas foi denominada nesta normativa de Horas de Trabalho Pedagógico – HTPs e distribuídas por área de conhecimento, entretanto, na prática, ocorre por disciplina.

Com isso, a organização do cronograma de atividade pedagógica semanal segue esta orientação, com um dia em específico para o planejamento do professor. Embora contemplado com estas horas para planejamento, essa distribuição por disciplina acaba por dificultar a realização de um trabalho interdisciplinar, pois cada professor planeja individualmente para atender as exigências de sua Disciplina. Mesmo com a sugestão de trabalho por área de conhecimento, não há uma definição curricular objetiva nesse sentido e a escola continua trabalhando em disciplinas separadamente. Diante disso, o ensino desintegrado dificulta a sistematização do conhecimento do aluno, pois há muita informação na cabeça, mas não há um norte que ajude o aluno a organizar sistematicamente esses assuntos.

Outra situação identificada diz respeito ao baixo Índice de Desenvolvimento da Educação –IDEB da escola, com a média geral de 3,7 em 2017. Sendo que o Ensino Fundamental II, nesse mesmo ano alcançou a mesma pontuação da escola de 3,7 considerado um índice em desenvolvimento, pois na avaliação anterior, ano de 2015, essa modalidade de ensino alcançou 2,1. Em relação a outras escolas do Estado é um índice considerado baixo, pois no *ranking* das escolas estaduais do Amazonas ocupa o 60º lugar, com média 3,1; e no ranking geral das escolas públicas do Amazonas ocupa 58º com a média 3,2<sup>27</sup>. Está situada numa área de vulnerabilidade social, conforme relatado no Projeto Político e Pedagógico – PPP (2017, p.05), que “podemos destacar a [...] demanda escolar que em sua maioria apresenta situações de vulnerabilidade social”, e que segundo o documento interferem no trabalho desenvolvido.

O PPP (2017, p.07) apresenta também como Eixos norteadores do ensino, os quatro pilares da educação, segundo Jackes Dellores (2007, p.3) – Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

E destaca como filosofia da Escola,

educar de forma comprometida com os princípios éticos e morais visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e protagonistas, instrumentalizados para múltiplas leituras e possibilidades de intervenção em sua realidade a partir do desenvolvimento de suas competências e habilidades cognitivas, operativas e afetivas.

Na parte que se refere aos resultados das avaliações internas e externas, o PPP (2017, p.02) esclarece que são analisados, tanto os “de Língua Portuguesa quanto em Matemática, quer nas avaliações internas, quer nas provas externas, de modo a orientar nosso plano de ação visando a melhoria significativa nos resultados de aprendizagem e a busca pela excelência no ensino”.

Interessante reflexão me trouxe os fragmentos acima sobre a perspectiva ideológica e prática da escola, pois no documento norteador da escola (PPP), o foco é a formação para a cidadania, de forma qualitativa. Entretanto, as exigências do sistema educacional nacional e estadual acabam pondo em segundo plano esta formação<sup>28</sup>. Desse modo, o planejamento da

---

<sup>27</sup> Fonte: Relatório interno da Escola Estadual Madre Regina, fornecido pelo Secretário da Escola, Sr. Alailson Garcia do Nascimento. Em: 21/03/2019.

<sup>28</sup> De acordo com o pronunciamento do então secretário de educação do Estado do Amazonas, Sr. Luiz Castro, em aula inaugural – abertura do ano letivo 2019 via plataforma de mídia da educação do Amazonas com transmissão para todo o Amazonas, a educação pública do Amazonas segue norteadora por dois objetivos: primeiro, a formação para o pleno exercício da cidadania e segundo melhorar os resultados da avaliação de larga escala em nível nacional. Entretanto, os direcionamentos como estratégias de ensino e enfoques concretos com

prática pedagógica passa a ter como prioridade, o conteúdo a ensinar, com vistas no aumento dos índices das avaliações externas, em que as aulas de língua portuguesa são meras aplicações de simulados e revisões.

### 3.3 Proposta de intervenção pedagógica

Como explicado acima, as Atividades didáticas integradas são desenvolvidas de forma cíclicas e igualitárias nos espaços de linguagem oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística tendo um (ou mais) gênero discursivo como elo entre as atividades, seguindo o projeto de intervenção, constante no apêndice A. A proposta inicial era trabalhar apenas com os artigos de divulgação científica, mas por necessidade do contexto de ensino e de aprendizagem, foram incluídos outros gêneros como será descrito nos três ciclos de atividades, constantes no capítulo 4.

#### 3.3.1 Diálogo entre gêneros

É quase impossível utilizarmos e trabalharmos apenas um gênero discursivo em uma aula de língua portuguesa. O que ocorre é que ao planejarmos uma aula com intuito de ensinar determinado gênero, acabamos por utilizar outros gêneros (orais e escritos) como instrumento de apoio para alcançarmos o resultado final. Na perspectiva aqui adotada, os gêneros são trabalhados de forma igualitária ou como defende Bakhtin (2011) citado acima, numa *contínua interação* entre sujeitos falantes, própria da comunicação discursiva.

Diante do desenvolvimento da ação interventiva foi possível perceber essa inter-relação entre o gênero escrito Artigo de divulgação científica a partir dos temas trabalhados. Sendo que para o aprofundamento e a discussão dos temas em sala de aula, os gêneros orais documentários, comentários, seminários se fizeram presentes.

A mensagem (oral e escrita) também foi trabalhada, ou seja, outro gênero mobilizado, com intuito de motivar os alunos ao aprendizado. E a partir do tema motivação ao estudo promoveu-se um diálogo com outros gêneros: cronograma de rotina diária, organograma e vídeo. Nesse ínterim, o aprendizado do aluno se desdobra em letramento, haja vista ampliar a

---

dados de pesquisa da Seduc-AM realizada em 2017, acerca da evolução do índice por nível de escolaridade, no IDEB demonstrado que a prioridade no ensino está no alcance do segundo objetivo.

visão de mundo, por meio de diversos gêneros com a mesma temática em discussão. Essa dinâmica possibilita a ampliação do conhecimento que são expostos nas formas oral e escrita como argumento dos alunos.

## **CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Este capítulo está destinado para a descrição, análise e interpretação dos dados da pesquisa interventiva realizada no contexto pedagógico da sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Madre Regina, no município de Tonantins no Amazonas.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em três fases, como descritas abaixo:

- 1ª fase – apresentação da proposta para a gestão escolar e professores;
- 2ª fase – apresentação da proposta aos pais dos alunos alvos da pesquisa;
- 3ª fase – apresentação e desenvolvimento da proposta com os alunos.

### **4.1 Primeira fase: apresentação da proposta interventiva para o corpo docente e equipe gestora**

Nesta fase, a proposta foi apresentada à equipe gestora e aos professores, em horário reservado no dia 04 de fevereiro, durante o evento da semana de planejamento pedagógico da rede estadual de ensino; naquele contexto foi explicado o objetivo da pesquisa e da ação interventiva, considerando: 1. Por que a proposta será desenvolvida em turma de Ensino Fundamental II; 2. Justificativa acerca da escolha dos teóricos e teorias norteadoras; 3. Por quê da escolha da proposta de ensino ADIs; 4. A opção Por um trabalho a partir dos gêneros tendo o Artigo de divulgação científica como gênero discursivo norteador das ações; e 5. Por que trabalhar os conteúdos estudados nas disciplinas escolares dos alunos como ponto de partida para as atividades desenvolvidas.

Questionamentos sobre a perspectiva teórico-metodológica surgiram, como por exemplo, alguns professores ficaram interessados em conhecer melhor o postulado bakhtiniano e sua teoria do dialogismo. Os professores de língua portuguesa quiseram saber mais detalhes sobre as Atividades Didáticas Integradas no contexto de ensino, pois foi apresentada uma síntese da referida proposta. A partir da apresentação da proposta à escola, o gestor da escola assinou o *termo de esclarecimento* para a realização da pesquisa, conforme mostra o anexo 1. E uma das professoras de língua portuguesa do Ensino Fundamental II,

Rizoneide Franco Castelo Branco<sup>29</sup>, solicitou para acompanhar o desenvolvimento da proposta e assim incorporar à sua metodologia de ensino de língua portuguesa.

#### **4.2 Segunda fase: apresentação da proposta de intervenção aos pais dos alunos**

Seguindo o planejamento das ações, a segunda fase seria para a reunião específica com os pais para a apresentação da proposta e solicitar sua permissão por escrito já que os alunos são menores de idade; aconteceria após a reunião geral da escola (para informes de início do ano letivo), entretanto, devido alguns imprevistos de logística da escola, a reunião teve que ser adiada e aconteceu após o início das aulas que ocorreu no dia 08 de fevereiro de 2019. O relato desse contratempo está sendo aqui mencionado, porque o fato de a reunião ocorrer após o início das aulas foi muito proveitoso, para a sequência das atividades e muito participativa pelos pais que compareceram.

A reunião ocorreu uma semana após o início das aulas, no dia 12 de fevereiro e foi planejada para atender quatro quesitos considerados, por mim, importantes para o processo de aprendizagem dos alunos naquele contexto de ensino. Com duração de aproximadamente duas horas, de acordo com o planejamento, buscamos atender a seguinte pauta: 1. Promover uma aproximação entre os pares envolvidos no projeto (pais, professor e alunos); 2. Conhecer mais os alunos pelas informações de seus pais 3. Apresentar a proposta de intervenção e dentro desta pedir a autorização para que seus filhos participassem; 4. E Discutir estratégias de como escola e família podem ajudar os alunos a incorporar uma rotina de estudo em casa; 5) propor estratégias para a superação das dificuldades de aprendizagem, bem como a superação da timidez dos alunos, a fim de que possam desenvolver plenamente a sua capacidade discursiva, por meio da oralidade.

Como estávamos trabalhando o gênero mensagem com os alunos, decido trazer a mensagem *A semente que cai em terra boa* (anexo C), a fim de refletir com os pais sobre a importância de acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos. Isto porque na realidade da referida escola, a partir do 6º ano em diante, alguns pais aos poucos vão deixando de comparecer nas reuniões e nos eventos da escola. Essa ausência é motivo de frequentes queixas em reuniões pedagógicas e de pais, e que nessa reunião não foi diferente. Dos vinte e sete (27) pais convidados somente quinze (15) compareceram no dia combinado; dois (02)

---

<sup>29</sup> Professora de língua portuguesa; formada em Letras pela Universidade Estadual do Amazonas – especialista em metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura.

pais compareceram no dia seguinte para conversar; e nove (09) pais, após uma semana depois da reunião, a pedagoga da escola reenviou o convite para que eles comparecessem, e desses pais cinco (05) compareceram. E desses pais que receberam o convite pela segunda vez, quatro (04) deles não compareceram e não justificaram a ausência. Outro registro é que dos 23 que compareceram sendo que dos 15 vieram somente dois casais, ou seja, pai e mãe compareceram.

A reunião, na verdade foi um diálogo, onde nos dispusemos em círculo e para iniciar, após as boas vindas e a minha apresentação como professora da turma. Em seguida os pais foram motivados a se apresentar, seguido de duas perguntas iniciais, que buscavam saber como eles percebiam seus filhos no convívio diário – que características (comportamentais) eles podiam destacar nos filhos ou filhas? Todos os pais e mães presentes na reunião se apresentaram e falaram de seus filhos. As transcrições abaixo referem-se aos registros de áudio de nºs 190215 e 190215\_1 das falas dos referidos pais:

P: Boa tarde a todos. Sejam bem vindos e obrigada por atenderem *esse* convite ... para essa reunião.

Pais: Boa tarde...

P: Meu nome é Adalzinda Pinto Araújo... sou professora de língua Portuguesa. E esse ano vou trabalhar com os filhos de vocês... Eh... Convidei vocês:: não para fazer queixas sobre o filho de vocês ou para reclamar de notas baixas... Na verdade... convidei vocês porque gostaria de conhecer os pais dos meus alunos.. *né*... e que vocês pais e mães pudessem conhecer os pais dos alunos que são colegas de seus filhos.. *né*... como vocês podem ver temos a outra professora... que daqui a pouco ela também vai se apresentar... (...)

P: Bom... eu já me apresentei *né*... e gostaria de fazer uma proposta para vocês... (...)

P: então... vamos lá::...quem começa?

MÃE (1): boa tarde....meu nome é.../ E. ...moro no Bairro São Cristóvão....sou a mãe da C... éh...trabalho o dia todo... e:: realmente no ano passado não tinha muito tempo pra acompanhar os *estudo* da minha filha....e/ela até me cobrava isso....às vezes... e:: por conta disso quando eu vim já era final do ano....e/ ela repetiu de ano... *né*.

P: Éh...eh quanto a sua filha?... fale um pouco sobre ela...

Mãe (1): Eu acho que ela é uma boa menina.. *né*...*foi* eu ... que falhei...tinha os outros irmãos...mas ela é tranquila::...em casa... *né*. um pouco envergonhada....eu... não dei atenção... *né*...

P: *Éh...* bom saber de vocês ... que *vocês* percebem a importância de acompanhar seus filhos... e... o fato de vocês estarem aqui hoje... já demonstra esse comprometimento de vocês... *né...* porque... muitas vezes.. o trabalho acaba ficando em primeiro lugar... até porque é necessário...*né...* mas::... eu digo a vocês... se hoje vocês faltaram *no* trabalho:: porque foram chamados na escola::... isso quer dizer que é possível...*nós::* somos pais e o local onde trabalhamos precisa entender que *a gente* precisa desse tempo... não é verdade?:: não é tão simples:: mas vamos buscar fazer diferente...*né?*...

P: ok... obrigada por sua participação....próximo ou próxima ....

Mãe (2): boa tarde a todos... *éh::* meu nome é D::... muita gente já me conhece... *né...* porque:: eu sou professora também... sou a mãe do L.V... o L:: é grande...((risos))... *Bom::* o L:: *ele* é um menino *BEM::* esforçado... então... ( ) não sei se é um defeito ... ele é um pouco perfeccionista... ele quer *as coisa* dele:: bem::...*bem feita*.... mas ele também tem um lado::... *eh... tipo::*... não sei :: se é por ele ser assim ... grande e os outros da turma dele :: do São Francisco *eram* bem menores:: mas da mesma idade...ele é assim .... um pouco *mandão:: né.* mas ele é bem esforçado... eu:: na medida do possível *tô* ajudando.... eu::... trabalho nos dois turnos... *né...*mas *tô* pegando no pé dele todo tempo. ah::... e... também ele é um pouco tímido.... *eh...* só isso.... muito obrigado.

P: Muito bem::... o pai do L *qué* *falá* mais alguma coisa que ela.. *esqueceu..?*

Pai (1): ((negativamente com a cabeça))

P: Então::...obrigada por sua participação....espero que esse ano letivo... seja muito proveitoso *pro* seu filho... vamos aplaudir a mãe do L...a dona D... *bem...* outro pai... ou outra mãe... gostaria de se manifestar? Fiquem à vontade::...

MÃE (3): boa tarde a todos::... *éh::* meu nome é:: C... moro no bairro São Cristóvão::... sou a mãe do M... o meu filho.....ele::... é um pouco difícil...quer dizer...assim::... ele *qué* que eu: faça a tarefa dele:: *né...*

P: A senhora (...)

Mãe (3): Bom...*éh::*/ eu digo pra ele, *né...*que ele que tem de fazer...porque::... é ele que tem que *aprendê:: né...* às vezes ele chora::... fica zangado... porque não sabe.... aí eu falo que tem que *fazê* mesmo errado::... *né...*

P: *Éh::*...mas:: a senhora:: acompanha a tarefa pra ver se é possível ele fazer?

M (3): sim::... eu::... minha filha::...

P: ok... muito obrigada::... por sua presença aqui::... e por ter participado....

P: vamos continuar...



Mãe 4: Boa tarde::... meu nome é/E... sou a mãe da S::... ela... perto de mim não tenho queixa... ela é uma menina muito tímida... minha filha:: *ela* reprovou ano passado. Mas eu digo *assim*... que a culpa foi minha mesmo:: que eu não acompanhei ela... não vinha na escola... mas eu *mesmo*:: já prometi pra mim *mesmo* que vou acompanhar ela...

P: muito bem... a senhora falou/uma coisa bem importante... da mudança de atitude do ano passado pra esse ano... em relação a sua filha... gostaria de saber da senhora::...se com essa mudança de atitude::...de acompanhar mais a sua filha::... a senhora já notou alguma mudança no estudo dela? se ela está mais interessada? faz suas atividades::?

Mãe (4): Sim... em casa sim... vejo que ela se interessa mais... quer vim pra escola...

P: Ok...bom saber...éh::... como vocês percebem o filho de vocês... e::...gostei muito de ouvir vocês falarem sobre os filhos de vocês... é importante pra que a gente possa se aproximar mais deles...

P: ((após a professora Rizoneide se apresentar retomei a fala))

P: Éh::... eu pedi pra vocês falarem sobre eles::... e:: a fala de vocês comprovou algo que eu já *tinha* percebido na maioria deles... vocês imaginam o que seja?

Pais: ((ficaram calados))

((antes de comentar sobre essa questão, entreguei o, “A semente que cai em terra boa...” para que refletíssemos sobre o conteúdo))

P: (...) a maioria dos filhos de vocês *disseram* que são muito tímidos... e alguns nem mesmo quiseram se apresentar...(exclamação) e::... essa timidez... foi algo que me preocupou... porque os alunos precisam se expressar... apresentar seus *trabalhos*... e isso não só na escola... *né*... enfim...(..)

Mãe (2): *Éh*::... realmente...eu ainda não *tinha* pensado que a timidez pode prejudicar...no estudo do meu filho::... e ele::... ele sempre pede pra *mim*... resolver alguma coisa pra ele...

P: Eh... além da timidez::... que achei  *muito* excessiva::... há outras questões que gostaria de tratar com vocês::... mas depois da mensagem que foi entregue pra vocês... podemos ler?

((Nesse momento, perguntei se alguém poderia ler e um pai se manifestou e leu a mensagem “A semente que cai em terra boa” ))

P: Alguém gostaria de comentar um pouco sobre o que diz o texto?

Pai 01: ((o que leu a mensagem)): Bem::... o que eu entendi::...é o que fala sobre a semente que fala no texto é o filho *da gente*::... e::... eu acho que o texto fala do cuidado que a gente tem que ter com nosso filho...porque se a gente só *matriculá* e não *acompanhá* as tarefas, vim

nas reuniões pode ser que essa semente não germine como falou a mensagem:... *né...* foi isso que eu entendi...

Mãe 2: Bom:::...o que eu entendi...*éh::...*tá acontecendo com a gente.. *né...* às vezes... a gente não acompanha *nossos filho* como deveria ser...(..)

As situações aqui ilustradas exemplificam as inquietações que surgiram a partir da primeira semana de aula e que estavam de certa forma impedindo a realização do meu trabalho tanto como professora, quanto como pesquisadora.

Quanto à questão da timidez dos alunos que foi a principal característica apontada pelos próprios alunos, também foi detectada pelos pais em relação aos seus filhos. Entretanto, ainda não tinham parado para pensar que o excesso de timidez poderia ser um obstáculo para o desenvolvimento das competências discursivas dentro e fora da escola. E como proposta para ajudar a superar a timidez, os pais sugeriram que iriam encaminhar seus filhos para a resolução de pequenas atividades em locais que precisassem se expressar oralmente.

Na sequência, perguntei se eles (os pais) consideravam importante que os filhos mantivessem uma rotina diária de estudo em casa e se seus filhos tinham essa rotina. Essa pergunta foi elaborada, por eu perceber que os alunos demonstravam ser muito relapsos, desmotivados com os estudos, com as atividades sugeridas; como se os estudos não fossem importantes; sempre esqueciam de trazer o caderno, de trazer a atividade, ou simplesmente faltavam sem justificar. Essas questões percebidas na primeira semana de aula com os alunos, também motivaram a reorganização do meu planejamento, no sentido de não deixar passar despercebidas, até porque tais questões impediram o andamento das atividades previstas no projeto, como será comentada nas atividades com os alunos. Por esse motivo foi colocado em ‘pauta’ para conversar com os pais; é importante relatar como resultado positivo dessa atividade para a continuidade do projeto.

Dessa forma, abriu-se um diálogo significativo, em que todos os pais falaram e ao final alguns pais disseram que estiveram distantes da vida escolar de seus filhos, mas após à conversa eles se propuseram dar mais atenção aos estudos dos seus filhos.

Após a discussão entrego mais um texto aos pais, do gênero mensagem - Como estimular meu filho? (Anexo D), para a leitura livre (na sala de aula ou em casa).

Temos com objetivos dessa atividade: levar os pais a refletirem sobre o acompanhamento na rotina de estudo de seus filhos. Dessa forma, explico aos pais que estávamos desenvolvendo atividades, com intuito de motivar os alunos ao estudo e. que a sua participação e acompanhamento em casa seriam muito importantes para a aprendizagem dos

mesmos. Portanto, era preciso organizar e acompanhar um cronograma de rotina de estudo diário de seus filhos em casa.

Por conseguinte, passo a apresentar a proposta de intervenção, os objetivos e porque a escolha daquela turma de 6º ano. Os pais concordam em também participar incentivando seus filhos na realização das atividades em casa e realizar algumas pesquisas que fossem direcionadas a eles.

A maneira como se desenvolveu a reunião, demonstra que é preciso que a escola proporcione uma interação amistosa entre pais e escola, desde o início do ano letivo, em que se promova espaços para que os pais se expressem, dê sua opinião. O que ocorre é que as chamadas ‘reunião de pais’ se configuram mais como espaço para informativos e queixas sobre os filhos – que vão desde a indisciplina, desinteresse, notas baixas enfim – do que uma reunião para debater sobre possíveis soluções entre pais e escola.

No atual ‘modelo’ de reunião da escola, aos pais cabe ouvir e muitas vezes acabam insatisfeitos com tantas cobranças; e à escola cabe a ‘triste’ missão de relatar os fatos negativos às famílias. No entanto, essa ação da escola não consegue alcançar os resultados esperados com a ‘chamada de atenção’, pois os problemas relatados são contínuos nos bimestres que se seguem durante o ano letivo.

A meu ver, a reunião em forma de reflexão demonstrou-se positiva, pois os pais expuseram sua opinião, falaram sobre seus filhos e suas ‘falhas’ no acompanhamento da aprendizagem dos mesmos. E comprometer-se mais foi uma iniciativa deles perante os outros pais, assim como sugestões de como juntos podemos contribuir para a superação da dificuldade dos alunos, no caso exposto, a superação da timidez e a dificuldade de aprendizagem, com a observância de uma rotina diária de estudo. E refletir sobre o mesmo gênero entre pais e filhos em momentos diferentes produz um efeito positivo para a aprendizagem dos alunos e para a aproximação entre escola e pais dos alunos e pais e filhos.

### **4.3 Terceira fase – apresentação e desenvolvimento da proposta com os alunos**

#### **4.3.1 Organização das atividades cíclicas**

A terceira fase da pesquisa destina-se à apresentação e ao desenvolvimento da proposta aos alunos. Como dito, as atividades foram organizadas em três ciclos: o 1º ciclo e o

2º ciclos com 03 atividades e o 3º ciclo com 07 atividades. Todas as atividades realizadas nos ciclos seguem ao um *Plano de atividades didáticas integradas*, constante no apêndice F.

#### 4.3.1.1 1º Ciclo: conhecendo o público alvo

As atividades do 1º ciclo foram organizadas com intuito de conhecer o público-alvo, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, e em seguida, apresentar e desenvolver a proposta de intervenção. Nesse sentido, este ciclo consta de quatro atividades:

##### Atividade 1: Mobilização do gênero discursivo oral “Conversa na roda”

A primeira atividade do projeto coincidiu com o início do ano letivo no dia 08 de fevereiro de 2019. Diante disso, era preciso um planejamento que instigasse o aluno a querer participar das demais atividades de maneira engajada, participativa. Isto porque ao entrar no 6º ano, os alunos experimentam um novo ritmo de ensino e que mexe também com o ritmo de aprendizagem que estavam acostumados: encerra-se o ciclo do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e inicia-se a empreitada do ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

Para a realização desta atividade, na turma do 6º ano 3, estavam 25 alunos dos 27 constantes na lista de frequência. Na sala organizada em semicírculo realizamos a primeira atividade, denominada aqui de *conversa na roda*. O objetivo era promover um diálogo em que motivasse o uso da competência linguística oral dos alunos e assim verificar como eles estavam fazendo uso desse espaço de linguagem; em seguida, apresentar a proposta a eles e falar sobre as revistas de divulgação científica, devido comportarem os artigos de divulgação científica, parte das atividades do Projeto. As revistas ficaram em cima da mesa, com a intenção de que eles viessem até a mesa para ler.

No decorrer da atividade percebi que os alunos estavam apáticos; falavam pouco, não perguntavam; mas somente seis (06) alunos optaram por não se apresentar. As transcrições abaixo referem-se ao áudio de número 01(arquivo da pesquisadora) e ilustram o ambiente observado, em que passo a utilizar a letra P para pesquisadora; A para alunos e PV para professora voluntária:

P: Boa tarde::...

Alunos ((em coro)): BOA TAAARDE:::...

P: Tudo bem com vocês?

Alunos ((em coro)): *TUUDO:::...*

P: sejam todos bem-vindos... ao 6º ano ... e a mais um letivo de 2019:: e::... a quem vai estudar aqui pela primeira vez... seja bem-vindo... bem-vinda a esta escola também...

((Para as falas dos alunos propus que eles ficassem livres para falar se apresentar)):

P: (...) gostaria que vocês falassem sobre vocês: o nome::... onde mora::... o que gosta de fazer::... Como você se define::...

A: *Ah...e... vocês estão notando alguma diferente dos demais professores que já vieram aqui na turma de vocês, hein?*

Alunos (em coro: TEM DUAS PROFESSORAS...

(...)

A2 ((tom muito baixo)): Meu nome é L.M....

P: Você *estudava* aqui nessa escola no ano passado?

A2: Não::... estudava na escola São Francisco... é a primeira vez que estudo nessa escola...

P: Que legal.... e::... você está gostando de estudar aqui?

A2: sim...

P: O que você mais gostava de estudar na outra escola?

A2: língua portuguesa...

P: você lembra de um assunto que você gosta em língua portuguesa?

A2: não lembro...

A2: ((silêncio))

P: não lembra de nada? ((pausa)) Ok... obrigada L.M... seja bem-vinda a esta escola::... e ao 6º ano... (...)

P: como é o seu nome?

A3: T...

P: você se importa de falar? É a primeira vez que você estuda o 6º ano?

A3: ((calado))

P: você::... se considera tímido?

A3: ((balança a cabeça afirmativamente))

P: ok T. O que você gosta de estudar?

A3: português?

P: lembra de algum assunto?

A3 ((silêncio)): verbo...adjetivo...

P: obrigada T... seja bem-vindo ao 6º ano... (...)

P: você se importa de falar sobre você?

A 4: ((num tom muito baixo)): não quero falar...

P: tudo bem... *vamo respeitá*... seja bem-vindo ao 6º ano... e... sucesso...

P: (...) Eu sei que vocês gostam de falar... porque quando eu passei na frente da sala de vocês... vocês estavam conversando muito::: e alto... *né verdade?* Quando vocês estão jogando bola:::... em casa::: ... *éh*... entre os colegas.. *né verdade?* Só que agora convidei vocês a falarem sobre o que vocês gostam de estudar:::... por que gostam? (...)

P: boa tarde.... você gostaria de se apresentar? Como é o seu nome?

A5: R...

P: é o primeiro ano que você vai estudar o 6º ano?

Aluno 5: Sim...

P: Você lembra de uma disciplina ou assunto que você gostou muito de estudar?

A5: língua portuguesa...

P: língua portuguesa... *hum*:::... interessante:::... fiquei pensando:::... será que é porque é a professora de língua portuguesa que está aqui? Brincadeira:::

P: lembra de algum assunto?

A5: não lembro... *ah*... substantivo...((silêncio))

P: Muito bem... seja bem-vindo...que esse ano seja muito proveito em todas as disciplinas.... e que você possa gostar muito das aulas de língua portuguesa...

P: (...) você:::... *se importa de se* apresentar?

Aluno 6: *Sim*... posso falar...

P: como é o seu nome?

A6: S...

P: É a primeira vez que você vai fazer o 6º ano?

A6: Não:::...

P: O que aconteceu com você?

A6: eu faltava muito ((os demais alunos riem))

P: e... esse ano::: O que você vai fazer diferente?

A6: vou *estuda, né*...

P: Eh... você lembra de algum assunto que você gostou de estudar?

A7: Ciências:::... sobre os animais:::...

P: algo mais... você gostaria de falar?

P: o. Seja bem-vindo...espero que você continue se esforçando e consiga avançar ... próximo...

P: É você meu jovem... você se importa de falar um pouco sobre você?

A7: L..

P: você já estudava nessa escola?

A7: Não... é o primeiro ano... porque a escola deu problema...

P: e...você gosta de estudar? algum assunto?

A7: matemática::... divisão::...

P: divisão::... muito bem::...

A7: divisão::...porque::...a gente pode dividir as *coisa* com os colegas::...as pessoas...

P: muito bem? E::...como você se define?

A6: Estudioso::...tímido eu acho...

P: algo mais? ((pausa)) nada mais? então... seja bem-vindo a esta escola... e que nossas atividades sejam muito proveitosas... E que possamos crescer juntos no conhecimento...

P: Você se importa de falar sobre você... (...)

A7: meu nome é M.... eu gosto de estudar::...só...

P: o que você mais gostou de estudar ano passado? E por quê?

Aluna 7: matemática... divisão...((num tom muito baixo))

P: parabéns::... por vocês gostarem de estudar matemática...

P: e::... você se considera tímida?

A7: eu acho que sim...

P: algo mais?

Aluna 7: não... só isso...

P: muito bem::... seja bem-vinda...

(...)

P: Como é seu nome?

A8: M...

P: M::... quantos anos você tem... M? Onde você mora?

Aluna 8: 11... moro com meus pais...

P: *Eh*::... sobre o seu estudo? O que você mais gostou de estudar o ano passado?

Aluna 8: Matemática...

P: Muito bem... lembra um assunto?

Aluna 8: ((pensativa)): divisão::...

Aluna 8: ((permanece em silêncio))

P: ok::... obrigada por sua participação...seja bem-vinda ao 6º ano...

P: *Bom...* chegou a minha vez...estamos conversando mais ainda nem sabem direito o meu nome... Então...meu nome é Adalzinda Pinto Araújo... sou professora de língua portuguesa...mas além de ser professora eu também sou aluna....

Alunos ((murmuraram))

P: *Éh...*sou aluna... e eu estudo em uma cidade que fica um pouco distante daqui... querem saber onde?

Alunos ((uns conversando e outros calados olhando as revistas))

Durante as apresentações fui percebendo que a maioria dos alunos era muito tímida, mas considerei que fosse o fato de ser o primeiro dia de aula, embora na própria apresentação eles se caracterizaram como uma pessoa tímida.

Durante a minha apresentação falei das *Revistas de divulgação científica*, o gênero escolhido para integrar as Atividades em estudo. As revistas foram expostas na mesa para o primeiro contato, mas quando falei sobre elas poucos alunos mostraram-se curiosos em saber mais. Perguntei a eles se já conheciam ou se gostariam de conhecê-las. Por meio de gestos, todos disseram nunca terem visto as revistas na escola ou em outro lugar.

Quando eu me dirigia a um aluno em específico este permanecia em silêncio, mas ao me dirigir para a turma, eles respondiam em ‘coro’: *sim* ou *não*. Nesse sentido, as falas dos alunos se realizaram de forma contida a responder em uma palavra ou no máximo um enunciado proposto. Até mesmo na sua apresentação, falavam apenas o primeiro nome. Respeitei essa decisão, e, posteriormente, falei da importância do nome e sobrenome como identificação pessoal de cada um. O barulho e as conversas paralelas não cessaram nem mesmo com a minha fala, ou seja, a presença do professor ou da professora (o adulto) não é vista como o diferencial, que inspire curiosidade ou necessidade de explorar o conhecimento.

As revistas de divulgação científica ficaram expostas na mesa com intuito de que os alunos viessem manusear, questionar, enfim; mas alguns preferiam conversar entre si e somente os alunos que estavam próximo à mesa manusearam as revistas.

Quanto à falta de curiosidade pelo projeto, e pelas revistas, em conversas posteriores, uma aluna me disse que “projeto todos os anos tem” e que “a gente participa” “porque os professores dizem que *vão* melhorar a leitura”. Na verdade isso demonstra que a escola propõe projetos pontuais para desenvolver a leitura, focalizando apenas a leitura/decodificação em detrimento à leitura/letramento. Isto porque muitos alunos não são alfabetizados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, como propõe o atual Programa de Alfabetização na idade certa do MEC. Sendo que ao ‘superar’ a primeira etapa,



por meio dos projetos de leitura, considera-se que o aluno já sabe ler e que no dia a dia da sala de aula, ele desenvolverá a leitura como base para alcançar outros conhecimentos – o letramento.

Diante da atitude dos alunos, me ocorreu a reflexão, de que muitas vezes, a intensão de elaborar atividades que atendam a certa exigência da escola ou do sistema, o professor acaba desconsiderando os sujeitos da aprendizagem. Foi o que aconteceu comigo. Ao tentar atender aos objetivos do projeto de intervenção e à exigência da escola com a avaliação diagnóstica, não me atentei para o fato de que os alunos estavam começando uma nova fase em seus estudos.

E como fazia parte do planejamento, com essa atividade eu pretendia promover um ambiente amistoso entre professor-aluno e entre aluno-aluno, e no decorrer do diálogo apresentar a proposta de intervenção. No entanto, utilizei a rotineira estratégia, de quase todos os inícios de um ano letivo: apresentação do professor e do aluno, somada a apresentação do projeto de intervenção.

Usar a oralidade, nesse caso, a fala informal não monitorada, é uma atividade comum entre os professores e alunos, no primeiro dia de aula. Esta prática é recorrente porque o professor considera que os alunos dominam a oralidade (conversa).

Como vimos, a conversa espontânea é apenas um dos gêneros orais que a escola pode explorar no ambiente de ensino para desenvolver a competência linguística dos alunos. E quando não consideramos o sujeito a quem vamos nos dirigir, muitas vezes até “forçamos a barra” para que o aluno fale. Nesse caso, estamos repetindo velhas práticas de ensino, em que não se valoriza o sujeito da aprendizagem.

E, estimular a competência linguística oral do aluno é muito mais que esperar que ele fale espontaneamente. Sendo que na percepção de linguagem aqui defendida, a oralidade para ser concretizada de forma dialógica o interlocutor precisa interagir discursivamente como atitude responsiva. E ao realizar essa atividade, me fez refletir sobre o possível constrangimento que podemos causar no aluno, ao desconsiderar o seu sentimento em relação a um discurso que não teve a intenção de realizar.

Muitas vezes, acreditamos que falar sobre si mesmo é algo fácil para o aluno, mas para quem está entrando a primeira vez num ambiente em que a maioria parece desconhecida, se torna algo desconfortável e até constrangedor, considerando que parte desses alunos, pré-adolescentes, vinha de outra modalidade de ensino e de uma outra escola onde já estava mais familiarizada com o ambiente e com os colegas. De certo que muitos os alunos chegam à escola se expressando com mais facilidade; mas é certo também – mesmo que não tenham

consciência disso – que muitos apresentam dificuldade de falar em público (mesmo que seja um pequeno grupo) e nesses casos, a escola precisa desenvolver atividades com estratégias de ensino eficazes o desenvolvimento da habilidade discursiva dos gêneros orais públicos, mas não pode descartar também o direito que os alunos têm de ficarem calados, quando não quiserem se manifestar.

A definição dos temas para as próximas atividades dependia das falas dos alunos acerca dos assuntos que eles mais gostaram de estudar no ano anterior. Sobre esse questionamento, os alunos falaram mais dos gostos pelas “disciplinas” estudadas, dentre elas, as mais citadas foram: matemática, língua portuguesa e educação física. Dentre os assuntos mais citados pelos alunos foram, em primeiro lugar *a operação de divisão* das quatro operações matemática; em segundo lugar, ficaram os assuntos de língua portuguesa, na fala de dois alunos: “*adjetivo*”, “*substantivo*”, “*verbo*”. Entretanto, como podemos observar nos diálogos, dos alunos ainda é significativo os que afirmam gostar de estudar língua portuguesa, embora muitos não lembrem de nenhum assunto. Entre os outros assuntos citados surgiram: “*ciência sobre diabete*”, “*cuidá do meio ambiente*” e “*de animais que ‘vive’ na rua*” e educação física – futebol.

Diante das falas dos alunos, comecei a pensar nas diversas possibilidades de trazer esses temas em diferentes gêneros (documentários, reportagens, obras literárias, os artigos de divulgação científica entre outros) que pudessem dialogar continuamente com os temas de outras disciplinas e assim promover o aprofundamento dos assuntos já estudados ou que venham estudar em outras disciplinas. Daí defendermos a necessidade de um ensino interdisciplinar em que as áreas do conhecimento partam de uma temática e que possam ser desdobradas em várias atividades discursivas, tendo como prioridade, o discurso dialógico pleno de sentido dos alunos.

O fato de os alunos não demonstrarem muita expressividade nem tampouco questionarem sobre a proposta apresentada, me inquietou bastante. E uma questão que merece destaque é que eles falavam num tom tão baixo que eu precisava me aproximar deles para ouvir. E ainda, quando um colega se propunha a falar, aqueles que não quiseram se manifestar riam o tempo todo dos demais que se apresentavam. Isto me fez refletir sobre os porquês dessa atitude e como fazer para desenvolver um trabalho respeitando essa singularidade e ao mesmo tempo, buscando proporcionar um ambiente em que os alunos sentissem segurança em se expressar e expor sua opinião.

As respostas ‘vagas’ dos alunos sobre o ensino de língua portuguesa me levou à reflexão de que o ensino de língua portuguesa fragmentado na estrutura da língua pode também fragmentar ou tolher o argumento do aluno em relação a determinado assunto. Desse modo, em vez de trabalhar a estrutura da língua de forma fragmentada em listas de exercícios sobre as classes gramaticais, morfologias, sintaxe sem contextualizar no uso concreto da língua, é preciso promover atividades contínuas que desenvolvam também a oralidade, para que se possa ‘cobrar’ a utilização em diversos eventos comunicativos, como exercício de linguagem.

Com intuito de identificar os principais espaços de linguagem (oralidade, escrita ou leitura) utilizados pelos alunos, na atividade seguinte será aplicado um questionário, considerado importante para maior proximidade dos alunos e para o desenvolvimento das próximas atividades.

#### Atividade 2: Aplicação de um questionário diagnóstico

A atividade aqui descrita tem como diagnosticar qual espaço de linguagem (oral, escrita ou de leitura) cada aluno mais se identifica. Para tanto, foi aplicado um pequeno questionário com os alunos, e discussão do resultado, tendo em vista que a presente pesquisa busca valorizar o ensino para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno.

O questionário compõe a seguinte pergunta (apêndice E): “Dentre as atividades que você realiza em sala de aula, qual dessas que você mais gosta de fazer?” Ler, escrever ou Falar (no caso da fala expliquei que seria: dar opinião e apresentar os trabalhos de aula).

Além do questionário escrito, conversamos sobre as respostas, com intuito de abrir o debate sobre suas respostas. Como resposta do questionário escrito, pedi que marcassem na resposta somente para aquela competência que mais se identificassem. Com a ajuda da professora voluntária identificamos os seguintes resultados, entre os 25 alunos constantes na sala de aula do 6º ano 3:

##### **i) Alunos que (não) gostam de falar (usar a oralidade para apresentar trabalho, dar opinião)**

Para esta questão, apenas 02 alunos, ou seja, 7,4% disseram gostar de falar em público. Quanto ao fato de os alunos não gostarem de ‘falar’, certamente, estavam se referindo a atividade de falar em público. A afirmativa foi sendo comprovada no decorrer das

atividades, pois apresentavam muita dificuldade para apresentar trabalho oralmente ou dar sua opinião quando solicitada.

Entretanto, essa confirmação se mostra como uma situação de contraste no ambiente de ensino, pois ao explicar algo ou um colega expor sua opinião, os demais conversam bastante entre si, e não conseguem se concentrar e prestar atenção; mas quando solicitados a falar, eles ficam calados, com vergonha. O que me ocorre que a timidez excessiva impede o desenvolvimento da oralidade dos alunos, sendo um indicativo de que a atual prática docente com a supervalorização da modalidade escrita precisa ser reavaliada.

O resultado aqui obtido me fez pensar que, quando ouvimos os alunos descobrimos verdades que mexem com o nosso ‘brio’, pois muitas vezes estamos tão acomodados que nem percebemos que eles podem nos ajudar a detectar parte das causas dos resultados negativos do nosso trabalho. E se pararmos para refletir, podemos contribuir significativamente com a formação de nossos alunos.

Em 36 horas de aulas (como professora- pesquisadora), por meio da oralidade de alunos que se portam de maneira muito tímida foi possível entender muito mais do que em meus 17 anos de magistério (somente como professora). Passei a entender que mesmo vivendo no século XXI, continuamos no ‘formato’ de aulas de séculos anteriores, em que os alunos são meros espectadores do professor. E a reação do aluno pela ação do professor, acontece quase que mecanicamente. Nessa dimensão de ensino, a educação bancária aludida por Paulo Freire em sua *Pedagogia do oprimido*, continua muito forte em muitas realidades de ensino, em que os alunos são receptáculos de informações em nome de uma avaliação externa que pune severamente – publicamente – aquele que não “tira” boas notas. É o que se presencia, pois os resultados negativos são publicados, as escolas expostas em rankings negativos tornam-se estigmatizadas e com isso afasta a sua demanda.

Nesse cenário, os professores são os principais responsabilizados pelos resultados negativos. Diante dessa realidade, os professores parecem refém do sistema educacional (e de avaliação externa), em que suas ações didáticas estão primeiramente sob a perspectiva dos conteúdos para as avaliações de larga escala, deixando em segundo plano, a formação do aluno para o exercício da cidadania, como prevê a LDB em seu Artigo 22.

Durante a semana que antecedeu o início do ano letivo destinada ao planejamento pedagógico (01 a 07 de fevereiro de 2019) da Rede Estadual de Ensino e na sequência na semana de planejamento pedagógico da Municipal de Ensino, pude perceber que a preocupação dos professores, e equipe pedagógica estava voltada apenas para a escolha dos ‘conteúdos’, inclusive dos gêneros discursivos que mais são contemplados em edições

anteriores das provas do SAEB e SADEAM e que “precisam ser trabalhados de forma intensa com os alunos para que realizem boa prova”.

Analisando sob o ponto de vista do professor (de língua portuguesa), é possível dizer que esta preocupação é legítima, pois a pressão sobre seu trabalho é intensa. A exemplo de muitas realidades escolares, a escola, *locus* da pesquisa, dentre os 62 municípios do Amazonas é 58º no ranking do IDEB. E a palavra de ordem’ proferida pelo então secretário de educação do Amazonas, Luiz Castro<sup>30</sup>, é que temos que “mudar o resultado”.

E as políticas públicas por parte do Estado estão sendo realizadas?

Sim. Com a formulação e envio para as escolas dos simulados que deverão ser aplicados durante o ano letivo. Outra ação é a publicação dos resultados ‘escancarando’ os mais positivos para servir de exemplos. E aos professores cabe à árdua tarefa de trabalhar os descritores de “A a Z” (habilidades, conforme a BNCC, 2017) e assim garantir um ‘resultado satisfatório’, o que não ocorre na mesma proporção do empenho dos professores.

Com o foco nos conteúdos e descritores/habilidades não sobra tempo para um planejamento voltado para a percepção do aluno como sujeito de discurso e que a valorização do seu conhecimento linguístico pode contribuir para desenvolver ainda mais o seu potencial discursivo, por meio da oralidade ou da escrita. E ainda, que possam utilizar seu conhecimento de forma satisfatória, em outras situações dialógicas, além das avaliações externas. Entretanto, a perspectiva de ensino com foco no conteúdo, aos alunos cabe identificar na “prova” as características formais dos gêneros (carta, fábula, prosa literária, artigo de opinião, poema etc.). E são trabalhados. Mas o que não está garantido é que o aluno consiga elaborar os referidos textos em situações concretas de uso, o que deveria ser o objetivo principal das ações didáticas, a ampliação da capacidade discursiva do aluno para situações concretas de práticas sociais de linguagem.

## **ii) Alunos que disseram gostar de ler**

Apenas quatro (04) alunos, ou seja, 14,8% destes marcaram afirmativamente de que gostam de ler.

Perguntar se alguém gosta de ler, é se preparar para obter como resposta algo muito vago, ou ainda receber outra pergunta: *ler o quê?*

---

<sup>30</sup> Abertura do ano letivo de 2019. Pronunciamento do Secretário de Educação do Amazonas, professor Luiz Castro - Transmissão ao vivo para todo o Estado, pela plataforma de centro de mídias do Estado do Amazonas. [www.centrodemidias.am.gov.br](http://www.centrodemidias.am.gov.br) em 04/02/2019.

Quando a pergunta acima é dirigida a um leitor autônomo, este pode questionar de que tipo de leitura ou gênero discursivo a pergunta está se referindo. Isto porque alguém pode gostar de ler um gênero e/ou outro não. Há quem goste de ler jornais, ler poemas, letreiros de propaganda e assim por diante. Há outros ainda que gostam de ler tudo isso. No caso dos alunos, a pergunta sem especificidade surgiu com a intenção de suscitar um questionamento nesse sentido. E dos poucos alunos que disseram que gostam de ler, eles conseguiram especificar a sua preferência. Perguntei-lhes se costumavam emprestar livros na biblioteca, eles responderam que não e em seguida uma aluna se manifestou (e os outros concordaram): “a gente gosta de ler no livro que a gente estuda”. Ou seja, para eles, a familiaridade de leitura está diretamente ligada aos textos do livro didático. E, segundo eles, leem “quando o texto não é longo”. Outra aluna se manifestou e disse: “eu empresto livro na biblioteca, quando está aberta”.

Talvez os textos do livro didático não sejam bem uma preferência de leitura, mas sim a mais acessível. Conhecendo a realidade sociocultural desta região e em específico da demanda escolar é possível afirmar que a leitura como atividade autônoma – de revistas ou obras literárias – não é realizada com frequência e nem mesmo priorizada. Muitos motivos podem ser elencados, como a falta de bibliotecas públicas, falta de condições financeiras para a aquisição de livros e até mesmo por não fazer parte da cultura da família, a compra de obras literárias ou outros gêneros escritos. Nesse sentido, o contato com o livro (impresso ou em mídia) para muitos alunos é realizado via escola. E como constatamos que a biblioteca fica maior parte do tempo fechada, a leitura que eles têm como referência é a do livro didático. É claro que além da escola, os alunos têm contato com a cultura letrada de diversas maneiras, seja no celular, nos letreiros das lojas, embalagens de produtos; o que acontece é que eles ainda não conseguem relacionar esses textos como atividades sociais de leitura.

Alunos que se dizem não gostar de ler, mas que reconhecem apenas, os textos do livro didáticos e que são muito extensos para a leitura é algo preocupante. Pois para além do livro didático estão os múltiplos gêneros discursivos escritos que facilitam o contato do aluno com a diversidade de leitura e, conseqüentemente, influi na produção escrita dos mesmos; quando trazidos para o ambiente de ensino pode contribuir significativamente com a estratégia de ensino do professor, com vistas à formação do aluno.

Nesse sentido, é possível compreender que o aluno que diz não gostar de ler, está se referindo a uma situação específica – a leitura de longos textos dos livros didáticos. Não podemos gostar do que não conhecemos ou que conhecemos de uma forma não muito atraente.

### iii) Alunos que disseram gostar de escrever

Dos 27 alunos matriculados, 25 alunos responderam ao questionário e dezoito (18) deles, representando 66,6%, disse gostar de escrever. Quando a maioria se identificou por gostar de escrever fiquei muito motivada acreditando que, por essa modalidade da língua, poderia ajudá-los a desenvolver outra modalidade – a oralidade; mas ao conversar com eles sobre o resultado, os alunos se manifestaram, ao meu questionamento, “que bom que vocês gostam de escrever!”. Primeiramente, na voz de uma aluna “mas a gente gosta de escrever o que o professor passa no quadro”, em seguida perguntei quem concordava com a colega. A maioria respondeu positivamente com a cabeça.

A manifestação dos alunos torna-se uma confirmação de dados de pesquisas – conforme a pesquisa de Marcuschi (2008) aqui registrada – que mostram que a escola tem priorizado apenas a modalidade escrita da língua em detrimento da modalidade oral. E nessa valorização da modalidade escrita surge a cópia do assunto (disposta no quadro), como estratégia de ensino, que na verdade é a reprodução da escrita de outrem, nessa ocasião, a escrita do professor, via assunto do livro didático.

As características da turma aqui em análise e que motivou a pesquisa– dificuldade para apresentar seu argumentos condizentes e embasados – assim como o resultado obtido sobre a questão da escrita trazem à tona a seguinte discussão: a utilização com muita frequência de cópias dos assuntos via quadro acrílico pode tolher a capacidade discursiva do aluno, haja vista, ao copiar o aluno não reflete sobre o objeto do conhecimento, quando poderia estar exercitando sua curiosidade e suas inquietações em diferentes situações de aprendizagem?

Outra situação é que de 6º ao 9º ano, o professor conta com um tempo de aula de 50 minutos e no máximo dois tempos de 50 minutos cada totalizando 1 hora e 10 minutos de aula (em língua portuguesa e matemática). E ao utilizar parte desse tempo para copiar o assunto no quadro, sobra pouco tempo ao aluno e ao professor para atividades que envolvam a leitura ou outros recursos com a utilização dos gêneros orais públicos e os escritos que atendam à necessidade de interlocução do sujeito-aluno.

A resposta dos alunos também me fez refletir ainda mais sobre o atual ensino de língua portuguesa praticado nas escolas, em que se ‘valoriza’ mais a modalidade escrita da língua nas atividades desenvolvidas. Sendo que a escrita a que os alunos se referem é ainda mais preocupante, pois apenas ‘copiam’ do quadro e fazem exercícios sobre o que foi escrito.

Diante disso, a utilização da cópia como única estratégia de ensino pode ter sentido negativo quando não há reflexão sobre o uso.

Embora o pincel e o quadro sejam os instrumentos mais acessíveis ao professor, é preciso deixar claro durante a aula que o conhecimento já produzido por outros estudiosos serve de base para o conhecimento que será construído pelo aluno, e pode ser também um elemento estimulador do gosto pela pesquisa, pela leitura e por novas descobertas acerca do objeto de estudo.

### Atividade 3: Oralidade e produção escrita do gênero comentário

A atividade descrita a seguir parte da utilização do gênero comentário escrito e objetiva: exercitar os conhecimentos “armazenados” na memória do aluno; socializar os conhecimentos individuais; selecionar os conhecimentos descritos, a fim de aprofundamento a partir de novas leituras.

Retomando a atividade 1, do gênero comentário, deste ciclo, solicitamos que os alunos se manifestassem por escrito, para falar sobre os assuntos que estudaram e que mais gostaram. De acordo com os comentários analisados, e confirmando os resultados obtidos nos comentários orais, a maioria (10 alunos) disse que gosta da disciplina de matemática, e do conteúdo *Divisão*. E em segundo, (08 alunos) a disciplina de língua portuguesa com os destaques para as classes gramaticais, confirmados nos anexos 5 e 6; e em terceiro lugar (05 alunos), os assuntos da disciplina de ciência e os demais (quatro alunos) indicaram as disciplinas de educação física e ensino de artes como as que mais gostam.

O que chama a atenção nesse resultado é que ao falar dos assuntos de outras disciplinas, os alunos conseguem justificar o porquê gostam do assunto destacado (conforme o anexo G), embora falte a profundidade há sentido nos argumentos; enquanto os assuntos de língua portuguesa (gramaticais) são apenas listados, sem um argumento de como e quando utilizar esses conhecimentos. O resultado mostra que o conhecimento construído deve estar atrelado ao significado que o assunto desperta na vida do aluno. A falta de argumento ao referir-se aos conteúdos de língua portuguesa, não quer dizer que não haja significado em conhecer o universo que permeia a língua portuguesa, mas a maneira como são trabalhados os assuntos de forma fragmentada – sem deixar clara a situação de uso e a importância dos seus conhecimentos linguísticos em todos os momentos de interlocução, inclusive para conceber o



conhecimento de outras disciplinas – faz com que o aluno não sinta segurança em elaborar seu discurso sobre determinado assunto.

Nesse sentido, o trabalho de forma interdisciplinar, sobre o mesmo tema é de grande relevância para que o aluno perceba a extensão do conhecimento, relacionando a diferentes campos do saber. Entretanto, em muitas realidades de ensino as ‘Disciplinas’ ainda são ministradas individualmente, em que cada professor trabalha o ‘seu assunto’. A realização de um trabalho de forma interdisciplinar, muitas vezes, não é bem sucedida, porque o professor acaba seguindo o que prescreve a ‘grade curricular de ensino’. E quando o professor solicita ao aluno que fale sobre determinado tema, este apresenta dificuldades em relacionar o tema aos conteúdos já estudados. No contexto escolar onde trabalhamos diversas disciplinas com uma infinidade de conteúdos, essa dificuldade se configura num paradoxo, quando o aluno possui um ‘acervo’ de conhecimentos construídos nas disciplinas escolares e de suas vivências de mundo.

O que ocorre é que a maioria dos professores (estou incluída nessa maioria), passa anos e anos ‘recebendo’ esse tipo de ensino na condição de aluno, e quando opta pela profissão de professor passa a achar natural até inerente à prática de ensino. A desconstrução desse ‘modelo’ de ensino, onde cada um ensina a sua ‘matéria’ e as aulas de língua portuguesa direcionadas pelos conteúdos gramaticais, (mesmo quando trabalhamos a produção de textos ou ensino dos gêneros), não é algo muito fácil, pois a sociedade espera que ensinemos o aluno a “falar e escrever bem”, tomando por base apenas a escrita formal padronizada em conformidade com gramática normativa da língua, quando na verdade, objetivo do ensino é possibilitar ao aluno a construção do conhecimento científico sobre as descobertas de fatos linguísticos comuns em determinada região. Sendo que a investigação e a compreensão da própria linguagem adquirida no seu contexto de uso são formas de se trabalhar a língua portuguesa com evidências científicas, pois as descobertas sobre as diferentes formas de utilização da língua podem ser feitas pelas pesquisas dos alunos, gerando conhecimento e promovendo a ampliação do seu repertório linguístico-discursivo sob a mediação do professor-pesquisador.

Diante dessa reflexão, é inevitável o questionamento: é errado trabalhar a norma padrão da língua?

Na verdade, o aluno, como falante da língua, precisa entender para utilizar a norma padrão, conscientemente, como uma entre as variantes linguísticas. É importante refletir sobre a situação de uso, para que não se estimule um dos tipos de preconceito muito comum no meio social e até mesmo no espaço escolar, que é o preconceito linguístico. Nesse sentido, o

aluno compreenderá que há outras formas linguísticas (muitas vezes estigmatizadas), como sendo inferiores à norma padrão da língua escrita ou a que a gramática prescreve, mas que na verdade são diferentes formas discursivas para diferentes situações de comunicação.

#### Atividade 4: Apresentação do gênero artigo de divulgação científica e “Conversa na roda”

Esta atividade tem como objetivo apresentar a proposta de intervenção aos alunos; utilizar o gênero Artigo de divulgação científica; discutir sobre o gênero projeto; e definir os assuntos (temas) que serão trabalhados durante as demais atividades.

Ao entramos na sala (eu e a professora voluntária) as cadeiras já estavam dispostas em semicírculo (atitude tomada pelos alunos). As revistas de divulgação científica ficaram expostas na mesa e desta vez mais alunos se aproximaram, mas pude observar que sempre buscavam as imagens nas revistas.

P: Boa tarde::...

Alunos: ((conversavam entre si))

P: Olá::... Boa tarde gente::... ((num tom mais alto))

Alunos: BOA TAAARDE... ((responderam novamente em ‘coro’))

P: Tudo bem com vocês? Sobre o que estão conversando? Sobre o que almoçaram hoje?

((Esperei as respostas dos alunos, mas poucos responderam num tom muito baixo. No entanto, o ambiente não estava tão silencioso; eles conversavam muito entre si.))

(...)

P: Vocês sabem o que é um projeto?

Aluno 1: *pra gente* aprender::...

P: Pra a gente aprender::...muito bem... e o que mais vocês sabem sobre projetos?

Aluna 1: ((num tom muito baixo)): Pra *gente aprendê a lê::..* quando tem alguém com dificuldade ::...eles chamam *pra* participar de projeto...

P: De que projeto vocês lembram de ter participado na escola?

Aluna 1: A gente vem no outro turno quando... a gente *num tá* estudando::...

P: E quem de vocês participou desse projeto no ano passado?

Aluna 1: eu vinha::...

Aluno 2: eu também...

Aluno 3: eu::... às vezes eu vinha também...

Em conversa com a pedagoga da escola, descobri que “esse projeto” na verdade era o “Programa Mais educação”, que ‘seleciona os alunos com dificuldades de aprendizagem’, geralmente, relacionadas à leitura e à escrita, e estes participam das atividades no contraturno. E os três alunos que disseram ter participado conseguiram avançar para o 6º ano, mas no decorrer das aulas descobri que ainda persistiam as dificuldades de leitura (decodificação) e de escrita.

P: bom:... tudo isso que vocês falaram sobre projeto está certo...*éh*...além disso um projeto é também um planejamento que fazemos para resolver um problema:...alcançar um resultado...

A: Alguém tem um celular aí com internet?

Aluna 4: eu:...

P: você pode pesquisar para a turma, o que diz aí sobre projeto?

E após uma rápida busca na internet, a aluna respondeu:

Aluna 4: “desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro; plano”. ((ob.: não registrei o endereço eletrônico da pesquisa))

P: Muito bem S:... um projeto inicia com esse desejo que você falou:...um desejo de transformar... de melhorar algo... *éh*... mas pra que a gente possa melhorar... a gente precisa se planejar:... então...vou falar a vocês um pouco desse *desejo* e desse *plano* que tenho pra vocês...

P: vocês estão vendo essas revistas que estão aqui *na mão da professora*?

Alunos (em coro): *SIM*... ((muitas conversas na sala))

P: bom... como professora já *alguns* anos... sempre penso que posso melhorar a minha maneira de dar aula.. *né*... e:...também... que vocês possam aprender mais...querer estudar mais.. e... essas revistas fazem parte do Projeto que trouxe *pra* vocês... Já disse que além de professora:...eu também sou aluna... e aqui com vocês...vamos desenvolver algumas atividades com essas revistas.... nas nossas aulas de língua portuguesa...

P: O objetivo é que essas atividades:... ajudem vocês... *éh*... a melhorar o conhecimento de vocês... Então...--- vou mostrar algumas coisas sobre o Projeto:...

P: Bom... vamos passar as revistas...pra que vocês manuseiem enquanto eu falo um pouco mais sobre o que é um projeto e o que vamos realizar... ok...

((Entregamos as revistas para que os alunos folheassem, enquanto isso perguntei a eles)):

P: *Éh*...Como é o nome da revista que está na mão de vocês?

Alunos: ((Poucos falaram)): Ciências Hoje:...

P: Hein... vocês conheciam essas revistas?

Alunos: ((quatro responderam e os demais ficaram calados)) Não::..... Nunca tinha visto...

Nessa atividade, alguns alunos começaram a interagir, ainda que timidamente, outros permaneceram em silêncio, manuseando as revistas. Observei que folheavam e observavam as ilustrações das páginas, mas dificilmente realizavam a leitura, propriamente dita. Mas não intervi, pois a intenção era que se familiarizassem com as revistas e que despertassem sua curiosidade, ou que percebessem algum assunto que já conheciam.

Quanto à pergunta sobre o que é um projeto surgiu pela necessidade de refletir sobre esse gênero. Sendo que ao elaborarmos um projeto utilizamos formas relativamente estáveis próprias desse gênero discursivo e, portanto, não pode ser utilizado apenas como um ‘instrumento de comunicação’ e de ensino. Os alunos precisam dominar a linguagem que comportam os gêneros, nesse caso – o gênero projeto – para que possam assim utilizar quando exigida no seu contexto de aprendizagem ou além dele.

Avaliando os resultados dessa atividade, constato que não posso continuar insistindo como se não tivesse acontecendo nada. Como se tudo estivesse ‘normal’. Não está sendo possível continuar as atividades do Projeto, pois os alunos não se propõem a participar. Eles parecem ‘desinteressados e indisciplinados’; não respeitam o momento do outro falar, nem mesmo a mim como professora. Diante disso, percebemos a necessidade de trabalharmos outros gêneros que levassem o aluno a refletir sobre a importância do conhecimento em sua vida, desenvolvida no 2º ciclo de atividades, descritas abaixo.

#### 4.3.1.2 2º Ciclo – autoavaliação da prática de ensino

Uma das vantagens de a pesquisadora ser também a professora atuante do ambiente pesquisado é que se pode reavaliar a prática docente ao tomar consciência dos problemas detectados. E de acordo com a proposta desenvolvida (ADIs), as atividades não podem ser desenvolvidas de forma estanques, como estivesse seguindo a ‘prescrição de uma receita’. E como resultado da autoavaliação proposta no plano de trabalho, decido redimensionar a minha prática, a fim de discutir acerca de algumas inquietações quanto à atitude dos alunos: a timidez excessiva, o barulho durante as falas seja do professor quanto do colega e o aparente desinteresse pelas atividades. Diante disso, as atividades do 2º ciclo são destinadas a refletir

sobre as situações identificadas, e foi dividido em três atividades que serão apresentadas abaixo:

#### Atividade 1: Construindo uma rotina de estudo

Leitura do gênero cronograma; reflexão linguística e oralidade (discussão sobre o assunto); produção escrita do cronograma “rotina de estudo”

Para refletir sobre a importância do estudo dentro e fora do espaço sala-de-aula, bem como identificar quais são as suas aspirações para o futuro e assim organizar a sua rotina de estudo dentro de um cronograma de atividades foram desenvolvidas as atividades abaixo.

Foram desenvolvidas em três aulas e realizaram três atividades.

Primeiramente, foi entregue a cópia do texto Dicas de estudo (anexo H) que foi lido e discutido com todos.

Após a leitura do texto, surgiu a seguinte discussão, em que professora voluntária ajudou a conduzir a atividade, conforme o planejamento:

P.V: (...) Vocês costumam seguir o que está sugerindo o texto? O seu material fica organizado?

Aluno1: SIM::...

Aluno 2: às vezes::...

P.V: sobre esse item::... comece os estudos com uma revisão dos passos anteriores:: ... o que vocês estudaram ontem? (...)

No decorrer da discussão, falamos sobre a importância da organização para a construção do conhecimento e que todos os dias eles precisam de um tempo e de um espaço reservado para o seu estudo. Falamos sobre o gênero organograma os tópicos que se intersectam com o núcleo, que é a “aprendizagem”.

Observamos que os alunos não reservavam um tempo no dia a dia para os seus estudos e para realizarem as tarefas encaminhadas pelos professores.

Nesse sentido, fez-se necessária a organização da 2ª parte da atividade que será descrita a seguir.

## 2ª parte da atividade

A partir do conhecimento do aluno, propus que eles refizessem sua rotina diária e para tanto, apresentei o seguinte texto projetado no *data show* – Minha Rotina de estudo (apêndice D).

P: Após a produção deste cronograma ... vocês vão levar para casa.... e colar no cantinho que vocês têm pra estudar...ok?

P: Então... nós vamos organizar com vocês nesse papel em branco aí...que entregamos... a rotina de vocês. Qual é o título aí... do ... texto?

Alunos: MINHA ROTINA DE ESTUDO:::.... ((Muito barulho))

P: É porque o estudo na verdade é um trabalho na vida de vocês...

P: Então... nós digitamos aí, mais ou menos um horário que um adolescente deve seguir...

P: Que horas os pais de vocês acordam?

Alunos SEIS....

P: então...vocês ainda têm mais uma hora pra dormir?

Alunos: UMA HORA...

P: Então... Eu ouvi.. vocês falando que vocês estudaram em matemática a divisão, né...?

Alunos: SIM...

P: Então... Quantos horas tem um dia?

Alunos: 24...

P: pois é.. vocês vão dividir... primeiro a parte do dia mesmo... e depois um pedaço da noite... vamos lá?

P: vocês vão elaborar a rotina de vocês, seguindo esses passos... podem usar a régua... a nossa atividade é essa.... mas é pra copiar do mesmo jeito?

Alunos: SIM....NÃO...

P: Não é pra colocar o horário como vocês costumam fazer.... vocês estão assumindo um compromisso... vão se organizar... pra melhorar no estudo de vocês...

Aluno 3: Professora:::.... não tô entendendo não...

P: quem não entendeu?

Aluno 1: eu...

Aluno 2: eu...

P: Pra que vocês entendam melhor é preciso ficar em silêncio:::.... vamos lá...

P: Que horas vocês acordam?

Aluno 3: 10:::....

P: acordavam:: 10 horas::... agora vocês vão se organizar e ...-- porque senão vai faltar algo nas atividades de vocês::... querem ver?

P: pra cada dia da semana::... vocês vão organizar o que vocês costumam fazer no dia a dia::.. ok? Vão pra roça? Fazem o almoço? Brincam? Pois é vejam qual é o horário que vocês costumam fazer essas coisas... mas não esqueçam::... *o que é o principal*::... o que é?

Alunos: ((inquietos))

P: o horário que vocês vão reservar *pro* estudo de vocês::... por isso não podem acordar muito tarde... *né*... entenderam?

Alunos: SIM::...

P: Verifiquem nos horários da escola...que dia tem as disciplinas:: e:: se organizem para não esquecerem de fazer as tarefas::.. ok...e::... para cada dia repitam a rotina... (...)

O objetivo dessa atividade é permitir que os alunos organizem uma rotina de estudo, pois reavaliando a minha prática, percebo que os alunos precisam compreender-se naquele novo momento de sua vida acadêmica. Reorganizar-se para enfrentar os novos desafios é uma alternativa para que possam sentir-se mais confiantes.

Em resposta à atividade proposta, os alunos também realizaram a deles. Apresentaram algumas dificuldades de entender e estabelecer uma nova rotina, pois segundo eles, não conseguiam acordar mais cedo e que “precisavam de alguém” para ajudá-los a cumprir. Esta fala de alguns alunos surgiu porque, de acordo com eles, seus pais saem cedo para trabalhar e ficam apenas com os outros irmãos mais velhos e que estes não ‘impõem’ nenhuma regra de horário. Falei com eles que eu já havia concordado com seus pais e que eles iriam ajudá-los a organizar sua rotina de estudo e de outros afazeres em casa. Os alunos se comprometeram a fazer. E desenvolveram seus textos com o cronograma da sua rotina de estudo (Anexo I –) e levados para deixar visível no local de estudo, já organizados por seus pais, conforme acertado em reunião.

Para muitos, não é apenas um novo ano letivo, como dito, é uma nova escola, novos colegas, novos professores e uma nova modalidade – e isso implica diferente rotina. Suas atitudes e comportamentos podem ser indícios de que algo está incomodando e sua inquietação é demonstrada por meio da ‘rebelia’.

Diante dessa situação, apoio-me em resultados de estudos que apontam o aparente desinteresse e a indisciplina como forma de manifestação do aluno quando algo está lhe incomodando. Nesse caso, o desinteresse e a indisciplina são vistos como uma consequência e não a causa do mal desempenho da aprendizagem do aluno.

Conversar com os alunos, trazer atividades que levem a repensar sobre suas atitudes e sobre a importância dos estudos também é uma alternativa encontrada para me aproximar mais deles e assim continuar as demais atividades com os gêneros de divulgação científica.

E, segundo alguns especialistas em educação, o papel da escola do século XXI é também o de ensinar ao aluno a aprender. Nesse sentido, a atividade foi realizada seguindo um dos quatro pilares para a educação elaborada por Jackes Dellors (2007, p.3) – e aderida pelo PPP da escola *locus* da pesquisa – “aprender a conhecer”, que pressupõe aumentar os saberes para

compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir.

Desse modo, todas as ações empreendidas no sentido de possibilitar a evolução da aprendizagem ajudarão nessa árdua tarefa de produção de conhecimento.

Para um adulto, elaborar um cronograma de atividade cotidiana parece algo simples e fácil, mas para a criança ou pré-adolescente – como gostam de ser chamados – parece algo extremamente complexo. Isso demonstra que o adulto, no nosso caso, o professor sempre terá o fundamental papel de mediador do conhecimento na vida desses alunos, para a construção do conhecimento. E a organização da rotina se apresenta como um aliado da aprendizagem satisfatória, pois ao estabelecer uma rotina de estudo, o aluno aprende a se organizar e a encarar com mais maturidade seus estudos, o que refletirá no resultado de sua aprendizagem.

Atividade 2: discutindo sobre a importância do conhecimento para a vida do aluno, por meio do gênero mensagem motivacional

Leitura do gênero mensagem; oralidade (assistindo uma mensagem audiovisual); reflexão linguística

A atividade aqui descrita foi planejada após a reflexão acerca das situações verificadas no contexto de ensino e de aprendizagem. Como relatado acima, os alunos eram muito inquietos, falavam muito na hora da explicação, mas quando solicitados a dar opinião eles ficavam calados. Para tanto, organizamos a atividade baseada no seguinte contexto trazer uma reflexão sobre a importância do estudo, por meio do gênero mensagem; e como problematização refletir sobre a seguinte pergunta, por que estudar?



Por meio dessa atividade discutimos sobre a importância do estudo para a vida social e cultural do sujeito-aluno, conduzida por três objetivos: refletir a importância do estudo para a vida social e cultural; instigar o aluno à curiosidade necessária para construir conhecimento; reconhecer o gênero discursivo mensagem (suportes: vídeo e texto impresso)

Primeiramente, foi exibido um vídeo *Motivação para estudante* – com 8min. de duração – (Anexo J:), por meio do projetor multimídia.

O vídeo apresenta uma mensagem aos estudantes mostrando a importância do conhecimento para a vida da pessoa; e que se deve valorizar o esforço que os pais fazem em favor do seu aprendizado. Após assistirem ao vídeo fizemos uma reflexão sobre a mensagem e foi aberto um espaço para que os alunos dessem sua opinião sobre o assunto, seguindo (dentre outros) os seguintes questionamentos: a quem é dirigida a mensagem? Você concorda? Já ouviu alguém falar ou já leu um texto que era uma mensagem? O que há em comum entre os dois gêneros que apresentam a mensagem motivacional?

P: de acordo com a mensagem do vídeo:::... por que temos que estudar? Você concorda com o que vídeo mostrou?

Aluno (1): *Éh..* Pra aprender a ser um bom trabalhador:::... ele fala *pr'gente* estudar:::...valorizar o que a mãe diz...

P: (...) O que mais? Sobre o que o vídeo falou?

Aluno (2): sobre o conhecimento:::....

P: Sim:::... lembrem de um trecho do vídeo:::... *hein?*: “você é do tamanho...do...seu...sonho..” Então... qual é o tamanho do sonho de vocês? E pra que a gente alcançar um objetivo na vida...é preciso::: ...

((Alunos muito agitados))

Aluno (3): ter compromisso:::....

P: sim...assumir compromissos:::... *né*:::....

P: Gente, preciso falar uma coisa com vocês:::... é sobre o respeito ... vejo que quando o colega começa a falar:::... alguns começam a rir:::.... isso é respeito? Respeitar é uma das primeiras atitudes que devemos ter com o colega como valorização *do meu colega*:::.... e:::.... quando você fala... você esperar que outro:::....?

Aluno (4): faça silêncio...

P: *Éh*:::.... você espera que o outro te escute... te dê atenção... e isso é respeitar... porque.. eu só posso entender o que o outro fala se eu me *propor* a ouvir... e essa atitude faz parte do meu comportamento para...eu...conseguir alcançar os meus objetivos.

Alunos: ((ficaram mais calmos))

P: --- e os pais? O que fala sobre os pais... as mães?

Aluno (3): que a gente acha eles *chato*:::...

P: Por quê?

Aluna (1): quando eles cobram *pra gente estudá...fazê* a tarefa:::....

P: quem já achou isso de seu pai ou de sua mãe...levanta a mão?

Alguns alunos: eu:::....

P: *Éh*...como o vídeo mostrou.... os pais, assim como nós professores....só queremos o melhor pra vocês...por isso cobramos... porque queremos que vocês cresçam a cada dia...

P: E por que que a gente tem que estudar... mesmo? Porque a mãe e o pai exigem?

Aluno (4): pra *ser alguém* na vida...

Aluna (2): pra a gente ter uma profissão...

P: bom:::... na verdade...nós somos alguém...e::: a profissão é uma escolha... mas a gente estuda pra *adquirir* conhecimento... certo? Mas professora... como assim?

(...)

P: A partir de agora, gostaria que lessem o texto que está na mão de vocês... depois que terminarem de ler.... conversamos sobre eles... ok?

((Os alunos leram silenciosamente a segunda Mensagem: - Acredite que você pode!

Anexo 11, mas ao terminarem as conversas foram intensas entre eles)).

P: E aí:::...terminaram de ler o texto?

Alunos ((em coro)): JÁ:::....

P: Gostaram?

Alunos ((em coro)): SIM:::....

P: sobre o que fala o texto que está escrito no quadro?

Aluno (1): assim como a senhora falou:::.... a gente tem que estudar porque conhecimento é poder...

P: E quem pode adquirir esse poder?

Alunos: NÓS:::....

Aluna (2): Sobre acreditar *na'gente*...

P: muito bem:::... e o que o texto lido e o vídeo que assistiram tem em comum? ... quer dizer será que eles falam sobre a mesma coisa?

Aluno 3: sobre o conhecimento...

Aluno (4): falam sobre o nosso estudo:... que não é só porque a mãe da gente cobra pra estudar... a gente tem que acreditar....pra'gente vencer...

P: alguém pode destacar algo que mais chamou a atenção... no vídeo ou nos textos que leram?

Aluno (5): só que....a gente tem que acreditar *na'gente*:::...

Como dito, essa atividade se fez necessária para que os alunos refletissem sobre a importância do estudo para a vida deles. É importante destacar também que a atividade surgiu como a necessidade ressignificar a minha prática docente.

Nesse sentido, considere tanto a estratégia de ensino, quanto a situação real dos sujeitos da aprendizagem. Ou seja, se o aluno não conseguiu se sentir motivado ao ensino proposto é porque a estratégia de ensino utilizada por mim não despertou a curiosidade do aluno, não despertou o interesse pelo assunto. Por outro lado, temos que considerar os possíveis motivos que podem estar imbricados nas atitudes dos alunos em demonstrar apatia pelo objeto do conhecimento.

A atividade realizada mostrou-se positiva, pois os alunos começaram a se expressar e a dar a sua opinião sobre o tema em discussão – a importância do conhecimento para a sua vida, por meio da mensagem motivacional – e com isso as próximas atividades foram mais proveitosas e com mais alunos participando das discussões. O resultado positivo dessa atividade, fez-me refletir sobre a importância de o professor realizar a autoavaliação de sua prática, pois é a partir dela que podemos considerar os pontos positivos e negativos tanto da estratégia de ensino utilizada, quanto da aprendizagem do aluno como reação ao que foi proposto.

Outro fator percebido durante a atividade descrita foi a maior proximidade dos alunos. Nesse sentido, destaco que ao falarmos sobre os diversos assuntos de maneira franca e honesta com os alunos podemos nos aproximar mais deles e permitir que eles exponham suas opiniões sobre as situações que estão incomodando ou atrapalhando o seu aprendizado. Aqui vale lembrar que os gêneros discursivos tratam de diferentes temas e que ao lerem ou assistirem, os alunos terão mais argumentos e poderão posicionar-se sobre o assunto em discussão. Como os alunos já se mostram mais predispostos aos discursos orais, a próxima atividade, ainda com o gênero mensagem, será motivada pelo uso da oralidade pelos alunos.

### Atividade 3: Desdobramento de um trabalho com gêneros

Leitura; oralidade (produção de mensagem oral); escrita (produção de uma mensagem escrita)

A atividade realizada com o gênero mensagem motivacional culminou em duas atividades de práticas sociais, que serão descritas a seguir: 1) Refletir sobre as características e a utilização do gênero mensagem no dia a dia 2) elaborar uma mensagem oral e escrita.

Após o desenvolvimento da atividade 1 e a reunião com os pais conseguimos avançar, mas para que tivéssemos um desdobramento concreto decidimos (as professoras e os alunos) realizar uma atividade em que os alunos aprendessem a elaborar uma mensagem de motivação para alguém.

Aprendendo um pouco mais sobre o gênero mensagem:

P: (...) gostaria de saber de vocês... o que vocês aprenderam:... ou se aprenderam alguma coisa nessa semana de atividade? Mesmo que a gente não tenha usado o livro ou copiado o assunto no quadro:...

Alunos: SIM:::....

P: Sim:::.... o quê? vocês poderiam citar..?

Aluno 1: *aprendemo* a escrever:...

Aluno 2: sobre o conhecimento:....

Aluno 3: nada....

P: nada... você não aprendeu nada? Poderia falar sobre isso?

Aluno 4: a falar:::....

P: A falar:::.... interessante:::....mas vocês já não sabiam falar? vocês acham importante aprender a falar?

Aluno 4: a gente tem que falar pra apresentar trabalho....

Aluno 3: ---Porque a gente não usa o livro de português?

P: *Ah*... você acha que não *aprendemos* nada...por que ainda não usamos o livro? É isso? Nós já estudamos língua portuguesa?

Aluno 5: acho que não...

Aluna 1: *Éh*...sobre português:::....o assunto:::....

P: Ok...e::: sobre a mensagem:::....vocês aprenderam alguma coisa?

Aluna 2: que a gente tem que estudar...

Aluno 6: a ter fé em nós mesmos...

P: Muito bem... *éh*... sobre as mensagens que eu gostaria de falar um pouco mais... em que língua estavam escritas?

Alunos: EM PORTUGÊS:::.....

P: Sim... em português... isso quer dizer que conhecemos um gênero chamado mensagem... e é sobre *isso* que eu quero falar um pouco mais...vou escrever um pouco no quadro...e em seguida vamos comentar... ok...

P: Por favor::... peguem as mensagens que vocês têm aí... e:: de acordo com o que vocês escreveram no quadro... que tipo de mensagem é essa que vocês têm...?

Aluno 1: pra aprender a respeitar...

Aluna 2: pra incentivar...

P: sim... vimos tudo isso.. e::... pra quem vocês acham que essa mensagem foi escrita? E o vídeo pra quem foi feito?

Aluna 3: para os alunos?

Aluno 2: pra gente...

P: ok... como vocês perceberam:::... quando vamos falar ou escrever alguma coisa precisamos ter alguém para ouvir ou para ler... não é mesmo? Então:::...esse alguém nós vamos chamar de interlocutor... ok...

P: E...vocês acham que é difícil escrever uma mensagem?

Alunos: NÃO...

P: E falar uma mensagem a alguém?

Alunos: também não...

P: então... aprendemos sobre a importância de estudar:::...de conhecer cada vez mais e que devemos acreditar em nós mesmos:::... não é isso? E aprendemos isso tudo usando a nossa língua:::... a língua portuguesa:::...não usamos o livro...ainda... mas aprendemos algo muito importante:::...

Alunos ((mais atentos))

Durantes as atividades percebo que os alunos estão inquietos por não estarem utilizando o livro didático. Mesmo falando para eles que estávamos estudando a língua portuguesa, é como se estivesse faltando o principal, na concepção deles, o livro, e, claro, os assuntos referentes somente à estrutura da língua (substantivo, verbo, advérbio...) ao que já estavam familiarizados.

Assim, para que o professor continue a realizar atividades com sua nova postura sobre linguagem é preciso que ele esteja consciente e seguro de que haverá ‘desconforto’ por parte

dos alunos, por parte dos pais e até mesmo por parte da escola. Por isso também é importante estar explícita a perspectiva teórico-metodológica a ser seguida. E o livro didático pode se tornar mais uma fonte de pesquisa do professor, sabendo-se que não é o livro didático quem ‘guia’ as ações do professor, mas sim o professor quem utiliza como seu material de apoio. Nessa perspectiva, o professor conduzirá o aluno a percepção de que a extensão da língua portuguesa vai muito além daqueles assuntos dispostos no livro didático, mas que este é tão importante para a expansão do seu conhecimento quanto os demais assuntos trazidos de outras situações de aprendizagem.

A partir do conhecimento dos alunos sobre mensagem e os exemplos trazidos para a atividade, discutimos sobre as características da mensagem pessoal e como atividade de prática social concreta sugeri que escolhessem um colega de aula, o seu interlocutor real, ou seja, a pessoa a quem seria destinada a mensagem.

1ª parte – os alunos realizaram oralmente a atividade com uma mensagem de incentivo a um colega, como mostra a figura abaixo:

Figura 5 - Alunos realizando a atividade oral: mensagem de incentivo ao colega



Fonte: arquivo da pesquisadora/ fevereiro de 2019.

Como dito, o assunto proposto para a realização da mensagem foi falar algo que incentivasse ou motivasse o colega a alcançar seus objetivos. A atividade foi pensada com intuito de promover maior integração entre os alunos e que eles valorizassem e respeitassem mais os colegas de aula; e no trabalho com gênero, percebessem no gênero oral, o tema e a importância do interlocutor para a realização do discurso.

Após a atividade, os alunos comentaram sobre a atividade e o quanto gostaram de ouvir dos colegas palavras de incentivo.

Em seguida, como segunda atividade pedi a eles que pensassem em alguém que eles conhecessem onde moram (amigos, parentes, pais...), ou mesmo na escola e que gostariam de falar algo para incentivar, apoiar, enfim.

Para a elaboração da mensagem, pedi a eles que considerassem os seguintes ‘critérios’: a escolha de um interlocutor e que escrevessem algo verdadeiro e positivo que gostariam de expressar a alguém.

Quanto à produção dos textos (anexos L e M), observamos que os textos já possuem maior expressividade linguística. Embora, os alunos apresentem algumas ‘dificuldades’ ortográficas, de sintaxe e outras, a exemplos dos textos aqui destacados podemos observar, que seus textos possuem uma comunicação dialógica, pois há inteligibilidade na formulação e, portanto, o outro (o interlocutor) compreenderá o que ele pretende expressar. Para a produção e avaliação da atividade, priorizamos a capacidade de dizer, tomando como referência uma situação e um interlocutor reais.

Ao realizarem esta atividade, pareciam inseguros quanto ao saber fazer. E pela sua atitude dá a entender que mesmo com alguns ‘deslizes’ na escrita eles têm a noção de que precisam “escrever melhor”, ou seja, adequar a escrita à norma padrão, pois em todas as atividades escritas solicitadas, ao entregarem justificam: “eu fiz, não sei se tá certo”; ou “eu fiz, mas tá tudo errado”. Muitas vezes, esperam o colega levar até mim para ver a minha reação – ou melhor, a minha correção – para confirmar se está “certo” ou “errado”.

A insegurança quanto ao uso de sua própria língua, confirma que a frequente estratégia de ensino que prioriza a gramática normativa da língua para a produção textual ocasiona um fator negativo no desenvolvimento linguístico do aluno. Nesse sentido, mesmo os alunos realizando as atividades de maneira satisfatória, com relação ao discurso enunciativo parecem inseguros quanto ao saber fazer.

Relacionando esta atitude com os frequentes exercícios de correções “certo/errado” de velhas práticas pedagógicas deduz-se que ao repetirem os mesmos ‘erros’, os alunos acreditam que não sabem ou que é difícil aprender a língua portuguesa. Dessa forma, o aluno

precisa ganhar confiança como alguém que sabe utilizar a sua língua, no sentido de saber dizer algo, no uso consciente de um gênero discursivo. E paralelo a essa habilidade, pode-se trabalhar as questões de estrutura e elementos gramaticais como exercício de linguagem, em que se utiliza como referência, o enunciado do próprio aluno, ou seja, a língua em uso, com intuito ampliar seu conhecimento em cada contato com o objeto de ensino – o gênero discursivo.

As atividades desenvolvidas neste ciclo foram muito proveitosas, pois houve maior aceitação dos alunos, que realizaram por livre vontade. A produção textual sobre o gênero mensagem, por exemplo, observamos que tanto o tema quanto o desenvolvimento do texto surgiram da criatividade e espontaneidade dos alunos. Ao escolherem seus interlocutores pareciam sentir a necessidade de expressar algo à pessoa escolhida e alguns alunos estavam ansiosos em querer saber a reação da pessoa ao receber a mensagem. E após entregarem aos seus interlocutores falaram sobre o que cada um achou de ter sido escolhido para receber sua mensagem.

Diante dessa constatação, enfatizamos que os alunos estão aptos a trabalharem outros temas e corresponderem positivamente aos assuntos a partir do gênero artigo de divulgação científica a seguir (3º ciclo), com seus desdobramentos nas atividades práticas e assim agregar mais conhecimentos.

#### 4.3.1.3 3º Ciclo -retomando as atividades sobre artigo de divulgação científica

Após as atividades dos ciclos 1 e 2, os alunos demonstraram maior interesse pelas atividades desenvolvidas; houve maior participação nas atividades envolvendo a oralidade, a escrita e a leitura. Dessa forma, desenvolvemos o 3º ciclo, com o gênero artigo de divulgação científica, intercalando, necessariamente, com outros gêneros orais e escritos, constantes nas sete atividades que serão descritas a seguir.

##### Atividade 1: Leitura livre do gênero discursivo: Artigos de divulgação científica

A atividade aqui descrita tem as seguintes perguntas norteadoras para a leitura: O que eu posso encontrar de interessante por trás da capa de uma revista de divulgação científica? O



que o meu conteúdo de ensino tem a ver com as revistas lidas? Esses textos tratam de algo sobre a realidade onde eu moro?

Os objetivos propostos para essa atividade: aprender a fazer anotações sobre assuntos que chamam atenção; descobrir novos conhecimentos por meio da leitura de artigos de divulgação científica; refletir e relacionar um assunto estudado ou de seu dia a dia durante a realização da leitura; e reconhecer e diferenciar os tipos de linguagem (formal e informal) no texto lido.

No primeiro momento, eu e a professora voluntária organizamos as revistas no chão da sala em cima de um tecido e as cadeiras em círculo.

Após as boas vindas, na conversa informal, perguntei assim como nos dias anteriores, o que eles estavam estudando nas outras disciplinas. Falaram ao mesmo tempo citando diferentes assuntos. Então, percebi que estavam mais participativos, perguntavam, respondiam e brincavam. Questionei: estamos estudando língua portuguesa?

Alguns alunos permaneceram calados. Perguntei novamente, e algumas respostas estão transcritas abaixo

P: *Hein*::... vocês acham que estamos estudando língua portuguesa?

Alunos (alguns): SIM:::....

Aluno 1: e::... esses livros *é* pra a gente ler...?

Aluna 1: quando vamos receber o nosso livro?

P: Bom... como vocês podem ver trouxe novamente esses livros::... quer dizer são as revistas que vocês já conhecem da outra aula::...

Aluno 2: pensei que a senhora não ia mais trazer (frase exclamativa)

P: que bom que sentiram falta::... trouxe pra vocês lerem sim::... mas vou pedi algo pra vocês... pode ser? Gostaria que se juntassem *de dois em dois*::... porque não tem revista suficiente... e quando estiverem lendo::... tentem lembrar ou perceber se já viram esses assuntos em outro lugar... pode ser na escola...na TV... na casa de vocês...enfim... depois vamos falar sobre isso::... pode ser?

Alunos: SIM...

((Com o tempo estimado de 1h10 minutos, dividimos em duas etapas: os primeiros 50 minutos para a leitura e o segundo, para a socialização do que foi lido e a escolha dos artigos de que mais gostaram)).

Os alunos foram organizados em dupla, porque não havia revistas suficientes. Em seguida, expliquei a atividade que era para conhecimento da revista e leitura dos artigos sobre

alguma descoberta feita pelos cientistas. Os alunos ficaram à vontade para manusear as revistas e realizarem a leitura, como mostra as figuras 6 e 7).

Figuras 6 – Alunos lendo os ADCs – revistas ciências hoje para crianças



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Em 20/02/2019

Figuras 7 – Alunos lendo os ADCs – revistas ciências hoje para crianças



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Em 20/02/2019

Após a leitura, todos em círculo, solicitamos que falassem sobre sua leitura: se haviam gostado e se haviam lembrado de algo. Percebo que os alunos estão ansiosos para falar sobre o que haviam descobertos.

P: Gostaram da revista?

Alunos ((responderam em coro)): SIM::.....

P: E os textos que leram?

((Todos queriam falar ao mesmo tempo. Foi preciso organizar a ordem de quem falaria, para poder captar o áudio e entender o assunto)).

Aluno 1: Gostei do jogo... a gente aprende geografia nesse jogo...

Aluno 2: Gostei do texto que fala sobre a múmia do Egito... Elas existem mesmo?

P: Sim::... esses textos::... *eles falam* de experiências científicas... então... essas múmias... existem::... vamos pesquisar mais sobre elas? Vocês podem também perguntar do professor de história que ele vai dar mais informações para vocês...

((Os demais alunos que estavam com as revistas diferentes queriam ver qual revista falava sobre os outros assuntos)).

Aluna 1: gostei do texto que fala sobre o morcego que do sangue::.....

P: interessante::... você pode falar um mais sobre o assunto que você leu?

Aluna 1: ((em silêncio))

Aluno 3: eu gostei de saber como funciona os banheiros dos astronautas::...

P: Muito bem... e como funciona? Você pode falar um pouco sobre isso para os colegas?

Aluno 3: Eu não sei muito não::.....

Aluna 2: eu gostei do homem que dorme em cima dos pregos::.....

P: quem é esse homem que dorme em cima dos pregos?

Aluna 2: o nome dele é faquir... a cama dele é de prego?

Aluno 4: eu também li sobre isso... como é que ele faz sair da cama?

((Os alunos ficaram curiosos queriam saber mais))

Aluno 5: eu já *tinha* lido sobre esse faquir::...

P: É mesmo? E você lembra onde?

Aluno 5: nós já estudamos sobre isso::... no livro de ciências::...

((Quando o aluno se referiu ao livro de ciências os demais disseram lembrar e foram procurar seus livros e encontram o assunto no livro didático de ciências)).

P: muito bem::... lembram que eu pedi:: que no momento da leitura... vocês buscassem relacionar com algo que vocês já *tinham* estudado ou que viram em outro lugar?

Alunos: SIM...

Alguém mais quer falar?

Aluna 3: eu li sobre os mosquitos fantasmas:...

Aluno 6: *ah...* eu li também.... mas::... não entendi::...porque eles são fantasmas?

P: Podemos descobrir mais sobre esses mosquitos:...

P: Alguém mais quer falar sobre o que leu?

Aluna 4: Eu li sobre os dinossauros...

P: interessante::...quer falar mais sobre?

Aluna 4: só sei que eles viveram há muito tempo na terra:...

P: Muito bem::... alguém mais gostaria de falar.... (...)

Como previsto no projeto de intervenção, os temas dos artigos de divulgação científica, advindos das revistas seriam trabalhados em sala e dependia da escolha dos alunos. Tomo aqui a leitura como evento social, em que uma interação entre os conhecimentos do aluno e o conhecimento a construir são mediados por meio da leitura. Nessa dimensão, o leitor não só assimila o que lê, mas deve ser capaz de refletir e assim concordar ou discordar, como características de sujeitos responsivos.

Durante essa atividade, já é possível observar uma mudança de comportamento e de atitude na maioria dos alunos. Eles estavam mais receptivos às atividades e demonstravam sua curiosidade. Começavam a questionar, ou seja, estavam usando mais a oralidade em favor do seu conhecimento. Considero essa atitude positiva, pois indica um início de superação da timidez e maior interesse pelo ensino de língua portuguesa. Outra atitude observada foi em relação ao comportamento e a concentração dos alunos, pois todos realizaram a atividade de leitura de forma silenciosa demonstrando concentração para que entendessem o texto. O que contradiz as respostas dos alunos no questionário, em que apenas 4 alunos disseram gostar de ler.

Diante dessa experiência é possível dizer que quando trazemos para o ambiente de ensino atividades significativas e instigantes, os alunos respondem de forma positiva, demonstrando interesse e curiosidade que levam ao aprendizado.

Para tanto, os textos selecionados para a leitura precisam motivar o leitor iniciante. Aqui vale ressaltar, em consenso com outros pesquisadores, que o espaço de leitura proporcionado pela escola é de grande relevância, pois para muitos alunos, este é o único espaço que eles podem entrar em contato com a diversidade textual ou ainda podem perceber outros gêneros de leitura e que possam se interessar. Muitas vezes, a escola afirma que o

aluno não gosta de ler, mas nem sempre promove condições necessárias, que estimulem o gosto dos alunos pela leitura. O espaço da biblioteca que deveria contribuir para o desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos frequentemente fica fechado. Na sala de aula, os alunos se deparam com longos textos para leituras somente com fins didáticos, seguido da obrigatoriedade da realização de uma atividade gramatical.

Diante da necessidade de proporcionar um ambiente propício para a leitura dos alunos, a próxima atividade fez-se necessária, para que pudesse observar se o gênero didatizado chamaria a atenção dos alunos e despertaria interesse pelos assuntos lidos. O resultado será descrito na atividade a seguir.

#### Atividade 2: escolha do tema nos artigos de divulgação científica

Como justificado no corpo do projeto (apêndice A), o gênero artigo de divulgação científica, surgiu pela viabilidade de interação com outros gêneros e também pela necessidade de desenvolver um trabalho a partir do conhecimento de outras disciplinas, utilizando diferentes gêneros para trabalhar um mesmo tema. Sendo que os artigos de divulgação científica trazem temáticas de diversas áreas de conhecimento e assim possibilitam aos alunos um contato com diversos assuntos de âmbito científico, relacionando com os assuntos estudados nas demais disciplinas; além disso apresentam uma linguagem acessível e isso possibilita aos alunos maior compreensão da leitura realizada, instigando a curiosidade e remetendo os alunos a novos estudos, como foi comprovado durante a pesquisa.

Em conformidade com a descrição da atividades proposta, os alunos escolheram os temas e foram desenvolvidos, a partir da leitura dos artigos de divulgação científica e de outras pesquisas empreendidas. Para essa atividade, os alunos ainda não tinham estudado sobre as características do gênero artigo de divulgação científica, mesmo assim escolheram os artigos, ao que atribuo ser pelo fato de o assunto ser instigante e de fácil compreensão.

Após os comentários acima descritos, os alunos escolheram (por votação) os artigos que mais gostaram de acordo com o que leram e com o que os colegas falaram. E, por escolha da maioria foram escolhidos os artigos: “Por que o faquir não se espeta ao se deitar numa cama de pregos?” (Anexo N) e “Você sabia que existem mosquitos fantasmas?” (Anexo O).

Dois motivos podem ser elencados para a escolha do primeiro do artigo pelos alunos: a curiosidade em saber mais sobre o aparente perigo a que o faquir se submetia; se isso machucava e se era possível ser feito por eles; o segundo motivo foi que eles haviam estudado

e isso chamou a atenção deles, pois era algo familiar, sendo que o fato de descobrirem que já conheciam o assunto, despertou o interesse em saber mais sobre.

Já a escolha do segundo artigo – “você sabia que existe mosquitos fantasmas”? – foi motivada por aguçar o imaginário deles pela expressão ‘fantasma’. Sendo que no decorrer da atividade, alguns alunos vieram até a mesa comigo e perguntaram se eu ‘já tinha visto esses fantasmas’ e também queriam saber se eles (esses mosquitos) assustavam? Outro aluno me perguntou se eram esses mesmos mosquitos que transmitiam a dengue?

Disse a eles que essas perguntas eram importante motivo para que pesquisássemos a respeito desses mosquitos e percebi, pela primeira vez, a empolgação dos alunos para descobrirem algo por vontade própria.

Nesse sentido, os temas de ordem científica trazidos pelos artigos de divulgação científica, podem ter desdobramento em outras práticas sociais, haja vista os alunos poderem usufruir melhor do conhecimento construído, nos diversos espaços sociais que eles frequentam. Sendo que ainda despertam no aluno a curiosidade para buscar mais sobre o objeto em estudo.

A relação entre o primeiro artigo e o assunto estudado na disciplina de ciência (anexo P) demonstra o fator positivo do trabalho interdisciplinar a partir dos temas científicos. Com essa prática, percebemos que são muitas as possibilidades de leituras que servem para expandir o conhecimento do aluno, e quando trabalhados isoladamente, demonstram uma dissociação entre as disciplinas. Sendo que esse ‘isolamento’ acaba pondo em dúvidas, os gêneros a serem trabalhados em língua portuguesa, e isso faz parecer que há textos que só servem para aula de língua portuguesa, outros para aula de geografia, para de história e assim por diante.

Diante dessa constatação, enfatizamos que o ensino escolar precisa conceber a diversidade textual como exercício de linguagem e assim compreender que essa diversidade promove o desenvolvimento linguístico discursivo do aluno para diversas situações, inclusive para a realização das avaliações externas. Nesse sentido, devemos entender que os temas recorrentes podem vir de outras áreas do conhecimento e a integração dos saberes facilita o trabalho do professor uma vez que os temas serão trabalhados nas demais disciplinas e, conseqüentemente, facilita compreensão do aluno, pois ele perceberá que há várias maneiras de abordar o mesmo assunto.

### Atividade 3: Ampliando seus conhecimentos por meio da leitura monitorada das revistas de divulgação científica

Os objetivos elencados para essa atividade são: identificar elementos contidos na capa e contracapa da revista de divulgação científica; Conhecer as características do gênero Artigo de divulgação científica; reconhecer outros gêneros na revista de divulgação científica; refletir sobre o tema, o estilo e a estrutura composicional do Artigo de divulgação científica; reconhecer diferentes gêneros discursivos nas revistas de divulgação científica.

Esta atividade foi realizada com os alunos organizados em dupla. Para tanto, as revistas foram novamente distribuídas e a atividade escrita no quadro.

Os textos de divulgação científica, possibilitam aos alunos o contato com uma infinidade de saberes. Isto porque os conteúdos e os gêneros que compõem as revistas são muito diferenciados. Daí a importância de falar aos alunos sobre as revistas, no caso, trabalhamos as revistas Ciências Hoje para crianças. Assim, em diferentes situações de aprendizagem podemos conhecer um gênero diferente e assim entrar em contato com novos conhecimentos.

Nesse sentido, buscamos valorizar os temas que emergem em cada gênero que compõe a revista de divulgação científica e assim possibilitar a construção de novos conhecimentos.

Mesmo ciente de que o foco eram os artigos de divulgação científica, essa atividade foi elaborada para que os alunos conhecessem melhor a composição das revistas-suportes. Assim desde a capa e as ilustrações foram alvo de pesquisas nessa atividade.

Como foi planejado, os alunos conheceram na prática, a estrutura composicional do gênero ADC, a quem se destina, a linguagem, quem assina e a qual interlocutor se destina, seguindo os seguintes questionamentos:

Quem escreve? Para quem é escrito? Qual o seu objetivo? Local de publicação? Conteúdo temático? Organização geral? Marcas linguísticas (características do texto)<sup>31</sup>?

Os alunos foram identificando suas características nos textos lidos nas revistas e assim, eles conseguiram diferenciar os demais gêneros que haviam identificado (jogos pedagógico, receitas, poemas entre outros).

Essa atividade foi muito positiva no sentido de que possibilitou ao aluno a interação direta com diferentes fontes de conhecimento. As curiosidades foram aguçadas e as perguntas foram surgindo no decorrer da atividade, diferentemente, das aulas em que o professor apenas fala (explica) e os alunos somente ouvem ou escrevem do quadro. As duplas foram

---

<sup>31</sup> Adaptado pela pesquisadora de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/612-4.pdf>. Acesso em 12/09/2018.

organizadas e orientadas a descobrirem nas suas leituras algo que já conheciam ou que gerasse dúvidas. Em seguida, traziam as perguntas para o grupo e no decorrer buscávamos respostas entre os alunos, em buscas na internet ou mesmo nas respostas imediatas.

Interessante destacar nessas atividades, que elas servem para perceber que algo que parece tão simples ao professor (ou ao adulto), para o aluno (pré-adolescente) é algo novo e complexo. Muitas vezes, deixamos de explicar um assunto ou sugerir pesquisas por considerarmos que já é conhecido pelo aluno. Por isso a importância de possibilitar ao aluno atividades orais que possam gerar inquietações, curiosidades, dúvidas e permitir que ganhem confiança para que eles se expressem. É nesse diálogo que o professor irá descobrir a partir de onde pode avançar ou o que pode ser revisto, reavaliado ou aprofundado. No caso em estudo, os alunos já haviam estudado sobre o mosquito vetor da dengue, mas o contexto gerou dúvidas que precisaram ser retiradas. Como já haviam estudado sobre a prática de um faquir, na aula de ciências, ao lerem o artigo ficaram mais curiosos e quiseram descobrir mais sobre o assunto.

Pela naturalidade que as dúvidas e as inquietações surgiram foi necessário organizar os grupos de pesquisas (descritas na atividade 4) em que os próprios alunos foram a campo em busca de novos conhecimentos com intuito de produzir aprendizagem significativa.

A leitura e a escrita nos diferentes gêneros (orais e escritos) são compreendidos como “evento social” geradores de conhecimento. Assim podemos afirmar que a leitura e a escrita são atividades interligadas, pois a escrita é realizada com o fim de proporcionar a leitura, enquanto que esta pode contribuir para melhor organização daquela. Essa atividade confirma a proposição de Moura de que a leitura é a base do letramento que demanda outros conhecimentos, porque durante a leitura o aluno desloca e agrega sentidos pelos seus conhecimentos linguísticos, sociais, históricos e culturais.

Diante desse diálogo como propõe Moura (2018) é que a leitura se configura como um evento social e pode proporcionar a construção de outros conhecimentos, a partir da correlação entre as vivências de mundo do aluno-leitor e o ato de leitura. É partir dessa interação que a leitura flui, como exercício de linguagem, conforme a perspectiva do leitor diante do texto. Essa dinâmica interação entre a leitura proporcionada suscitou a ampliação do discurso do aluno para a sua utilização em gêneros escritos e orais públicos, como veremos a seguir.



#### Atividade 4. Aprendendo a utilizar um gênero oral público - Oralidade monitorada

Para essa atividade, temos como objetivos: trabalhar as características do gênero oral público seminário; organizar os temas a serem trabalhados; perceber que dependendo do gênero oral haverá maior ou menor grau de monitoramento (adequação da linguagem); entender o tipo de linguagem (formal ou informal) utilizado na apresentação de seminários.

Antes da aula sobre a técnica do seminário, organizamos os (seis) grupos de pesquisa, conforme descrito abaixo:

##### **Tema 1: Como a ciência explica, a experiência de faquir?**

Atividade de pesquisa: Grupo 1: pesquisar em vídeo ou outros textos na internet ou materiais impressos algo que mostre a experiência de faquir. A partir da análise, trazer para a turma o que vocês descobriram sobre essa experiência. Obs.: faça anotações no seu caderninho sobre as descobertas.

Grupo 2 – O grupo poderá reler o artigo, o texto do livro e realizar novas buscas na internet, para entender melhor sobre a experiência de faquir: ele se machuca ao realizar essa atividade? (Por que sim ou por que não?); Por que a sua “cama” é feita de pregos? Qualquer pessoa pode realizar a ação de faquir? Obs.: faça anotações no seu caderninho sobre as descobertas.

Realização da atividade prática: Peça ajuda aos seus pais para montar um tabuleiro com pregos (igual ao do faquir) para a realização da experiência em sala de aula. O que conseguiram descobrir a partir das leituras e da realização da atividade prática? Obs.: faça anotações no seu caderninho sobre as descobertas.

Grupo 3: Anotar as descobertas realizadas pelos grupos 1 e 2 e no final apresentar o resumo para a turma.

##### **Tema 2: Descobrindo mais sobre o mosquito fantasma**

Grupo 1: pesquisar no bairro onde os componentes do grupo moram, com algumas pessoas adultas (conhecidas, pais ou irmãos mais velhos) se eles conhecem ou já ouviram falar sobre mosquito fantasma? Será que eles conhecem por outro nome? Se eles conhecem, em que lugar eles costumam encontrá-los? Será que os adultos se assustam ao ver esses mosquitos? (outras perguntas podem surgir no momento da pesquisa) Obs.: faça anotações no seu caderninho sobre as descobertas.

Grupo 2: realizar uma busca na internet materiais que falam sobre o mosquito fantasma: em que regiões eles são comuns? Qual é a função dele na natureza? Será que eles têm relação com os mosquitos *aeds egipsys* (mosquito da dengue)? O contato com os mesmos

traz riscos à saúde? Outras curiosidades que chamem a atenção. obs.: utilizar o caderninho para anotações.

Grupo 3 Anotar as descobertas realizadas pelos grupos 1 e 2 e no final apresentar o resumo para a turma.

Após a organização dos grupos, os alunos começaram a questionar sobre a apresentação e sobre o assunto. A atitude dos alunos era de inquietação. Quando a atividade consegue mexer com a curiosidade, com a possibilidade de ir em busca de novas descobertas por sua própria 'conta' torna-se um elemento motivador da aprendizagem. E isto pode ser verificado pelo professor ao realizar sua autoavaliação acerca da estratégia utilizada.

Essa atividade me fez refletir sobre a organização das atividades propostas no dia a dia do ensino de língua: será que elas são instigantes? Apresentam propósitos claros? Buscam motivar o aluno ao gosto pela descoberta científica?

Nessa ação, percebemos que as inquietações dos alunos surgem durante as atividades e que precisa de um direcionamento. E com isso observamos que a importância do trabalho do professor, pois o êxito de uma atividade interdepende da mediação docente. Sendo que a primeira leitura dos ADCs, suscitou alguns questionamentos, no entanto, não obtiveram respostas imediatas, afastando a ideia de que o professor é aquele que terá sempre todas as respostas, como o 'detentor de todo o conhecimento'.

Ao propormos atividades de cunho científico podemos proporcionar novas descobertas pelo aluno. Observamos que essa estratégia de ensino também pode melhorar a sua autoestima, considerando as atitudes do sujeito-aluno e do sujeito-cidadão, como percebemos durante a pesquisa. É nessa busca que o sujeito-aluno vai percebendo o seu potencial cognoscente, por meio da linguagem; assim como também podemos instigar a sua capacidade de colaborar e de socializar saberes, pois ao trazer novas informações para a turma ele vai construindo o seu próprio conhecimento. E a frequência dessa ação, ainda pode agregar valores ao aluno que vai percebendo-se parte integrante de um grupo social que se amplia na medida em que ele descobrir a importância da sua participação além sala de aula.

Como professora mediadora, os temas das pesquisas foram encaminhados, pois para realizá-las e apresentar seus resultados é preciso técnicas diferenciadas e isso o aluno precisa aprender, precisa entender que os direcionamentos são necessários para a realização com êxito de todas as atividades como também para a exposição oral e escrita sobre um tema pesquisado. E o resultado positivo dessa atividade pode ser percebido na atividade a seguir:

### Atividade 5: produzindo texto sobre o tema estudado

Objetivos da primeira parte da atividade: entender os elementos textuais do gênero relato de experiência; diferenciar a linguagem formal da informal; desenvolver a habilidade de produção textual no gênero relato de experiência e; seguindo a perspectiva bakhtiniana, entender a importância dos interlocutores reais para a produção do discurso dialógico.

Para a realização desta atividade, expomos o tema, por meio gênero escrito “meu primeiro celular” e “lembranças” (anexos S) e em seguida, tratamos das características do gênero relato de experiência. Sendo que a partir do tema de ordem subjetiva, nos textos exemplos – foi possível relacionar com o tema que os alunos estavam estudando nos artigos de divulgação científica, assim como o uso da linguagem formal e informal considerando, o seu interlocutor e o veículo de circulação de texto produzido.

Como atividade concreta, solicito aos alunos uma produção escrita sobre o conhecimento construído, com o objetivo de observar o progresso da habilidade discursiva que denota a aprendizagem dos alunos a partir das atividades desenvolvidas.

De certo, que as ações realizadas por um projeto de intervenção ainda não são suficientes para solucionar todos os déficits de aprendizagem dos alunos. Por isso é importante que as atividades sejam contínuas e integradas às práticas sociais de linguagem.

Inicialmente, os alunos demonstraram dificuldades em entender o assunto trabalhado, mesmo com o exemplo concreto e com a situação real que gera o conhecimento, as dificuldades eram muitas, mas aos poucos foram compreendendo e tirando suas dúvidas. Aqui é possível perceber que mesmo com as dificuldades para compreender um novo assunto, os alunos estão mais participativos, embora muito barulhentos. Mas uma turma com 27 pré-adolescentes, é quase impossível que se mantenha sempre em silêncio. E o fato de estarem sempre conversando entre si também pode ser tomado como um aliado do ensino e da aprendizagem. Pois muitas vezes, o assunto explicado pelo aluno que já compreendeu pode ser melhor entendido por outros alunos.

Ao realizar essa atividade, percebemos que os alunos expõem suas ideias com mais segurança, embora com dificuldade para utilizar a escrita observando suas convenções e a situação comunicativa. Mas entendemos que os conhecimentos sobre a escrita devem ser construídos no processo de aprendizagem. Dessa forma, não só o que o professor tem a ensinar e a cobrar é que produz aprendizado, como podemos constatar, o conhecimento pode ser ampliado, principalmente, por meio de novas pesquisas e leituras solicitadas.

#### Atividade 6: Leitura, escrita, reflexão linguística e *rediscorso*

Conforme a proposta de ensino aqui defendida, a reflexão linguística nesta atividade foi realizada a partir da produção escrita do aluno, com intuito de refletir (*rediscursivizar*) sobre a produção e uso do discurso a partir de novas leituras que demandam a reescrita.

Em concomitância, observamos se os alunos conseguem identificar e refletir sobre os elementos textuais, a partir de sua produção escrita, e assim reorganizar o seu texto, a partir de novos conhecimentos. Essa atividade tornou-se positiva, no sentido de que permite ao aluno entender a importância do *rediscorso* para o aprofundamento do seu argumento que leva ao exercício de reescrita como forma de ampliação da sua capacidade discursiva.

Para tanto, sentimos dificuldade em encontrar um direcionamento mais específico, em materiais publicados que confluíssem com o exercício prático de reflexão linguística. Diante desse desafio, buscamos nas ADIs a possibilidade de uma ação reflexiva sobre o ensino de língua portuguesa e assim propor soluções.

Portanto, o texto-base (apêndice F), entregue a cada aluno, é uma estratégia encontrada para trabalhar a *rediscursivização* proposta nas ADIs sem riscar o texto do aluno. Pois ao receber a produção escrita, percebo, entre outros itens, que os alunos ‘misturam’ seus argumentos sobre diferentes temas, sem uma sequência lógica e coesa; ainda não dominam a língua para cada situação de uso (a linguagem formal e informal) e as marcas da oralidade (características próprias da fala)<sup>32</sup> também são muito presentes em seus textos.

Após a produção escrita solicitada na atividade anterior, os textos foram carimbados (anexo Q) e entregue aos seus autores, seguindo os critérios para a reflexão linguística elaborados pela professora-pesquisadora (apêndice F – Texto-base: Reflexão linguística na prática).

No texto-base, a partir das imagens escolhidas (*emojis*) foram produzidos quatro carimbos. O primeiro carimbo, foi idealizado para trabalhar **os elementos textuais**; o segundo, sobre a **sintaxe e semântica no texto**; o terceiro carimbo, as **questões morfológicas** e sua importância na organização do texto; e a quarto, as questões **fonológicas**.

Mediante um acordo entre os alunos e a pesquisadora combinamos trabalhar o assunto referente ao carimbo comum em todos os textos, que indica a primeira direção no texto-base. Para que todos percebam o assunto digitei o fragmento de um dos textos, mostrado a seguir.

---

<sup>32</sup> A esse respeito ler BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

Texto 2 – Relato de experiência (produção do aluno)

*Para mim foi muito proveitoso porque eu aprender muitas coisas que antes eu não sabia. Eu conseguir aprender que o quatí é aquela pessoa que ganha a vida fazendo coisas defíceis como deitar numa cama de pregos, sem se machucar, enfiar uma espada na garganta e andar por cima de brasas quentes sem queimar os pés. E sobre o mosquitos fantasma eu aprender que ele passa por um profunda transformação durante a vida.*

*Na fase jovem, vive na água como larva de mosquitos-fantasma se protege dos predadores se esconde no leito do lago e durante a noite, sai à superfície para si alimentar. (...)*

Fonte: Produção do aluno L.V.M – 6º ano 3/Escola Estadual Madre Regina/ março de 2019.

Aqui, a problematização seguiu os questionamentos: o que eu disse? Para quem eu disse? Como posso melhorar o que eu disse?

Não houve dificuldade dos alunos em identificar o carimbo e a direção do assunto a ser trabalhado. Mas sobre o assunto – os elementos textuais – eles ficaram inquietos, questionando sobre os *emojis* utilizados e também sobre as perguntas feitas. Pois como descrito no texto-base, o carimbo está direcionado ao tema, seguindo os questionamentos: Todo texto parte de um tema? Como saber se o conteúdo que eu tratei no meu texto tem a ver com o tema que foi proposto? as minhas ideias são claras e coerentes? Apresentam uma sequência lógica?

Durante a aula falei sobre a importância do tema na produção escrita e oral. E ao reler o texto, enfatizo os temas diferentes na sequência do parágrafo. Em seguida, os alunos identificam os assuntos retratados e ajudam a sublinhar. A partir daí falamos sobre a organização do texto. Para que os alunos entendessem melhor sobre o tema na produção deles, relemos os textos da atividade anterior (anexo Q) e também nos reportamos aos artigos de divulgação científica, que tratam de um tema em específico)

Durante a leitura do texto (sem identificar o autor), os próprios alunos foram identificando o que poderia ser melhorado – na opinião deles - “isso tá errado”, referindo à escrita das palavras. Falei sobre o fato de que havia uma outra maneira de dizer, e que podíamos incluir em nossos próximos estudos. Isto porque acreditamos que as correções sem refletir sobre a mudança, seria a apropriação da velha prática de ensino: somente detectar os ‘erros’. Para trabalhar concordância verbal, por exemplo, deveríamos utilizar outro *emojis*, e assim refletir sobre o uso da concordância verbal em uso e a prescrita pelas gramáticas da norma padrão. Não deixamos de falar sobre os conteúdos que estão acostumados a estudar, entretanto, o objetivo sobre esses conteúdos, é que eles percebam o porquê de se usar desta e não daquela forma linguística. Diferentemente de corrigir o texto, e pedir que os alunos reescrevam fazendo as correções prescritas pelo professor.

Na sequência da atividade, refletimos sobre o conteúdo do texto e os alunos trouxeram ainda mais dados sobre os assuntos, descobertas de suas pesquisas ou que leram nos artigos de divulgação científica escolhidos. A partir de suas falas, enfatizamos a importância de buscar novos conhecimentos, e que poderiam ser agregados ao seu texto. E para a reescrita destacamos algumas palavras e expressões que poderiam ser analisadas, a fim de melhorar o sentido de seu enunciado, sempre destacando a importância do leitor (interlocutor), que eles, como autor, pretendem alcançar. E os alunos se propuseram a reescrever, com o intuito de observar a organização de seu discurso no gênero relato de experiência.

Interessante perceber no texto aqui reproduzido (anexo R) é que para destacar os diferentes temas no texto produzido, o aluno utilizou duas cores de canetas. Ou seja, ainda que não haja total domínio na escrita desse gênero, podemos considerar que houve a compreensão do assunto, pois a maioria dos textos também demonstrou avanço. Assim sendo, as próximas atividades nesse sentido, serão fundamentais para que o aluno domine a produção de discurso. É preciso considerar também que nessa turma, alguns alunos ainda apresentam dificuldade para ler e escrever (codificação e decodificação) e temos a concepção de que precisamos respeitar o ritmo de desenvolvimento individual de cada aluno.

Geralmente, ao receber as produções dos alunos, a primeira vontade que se tem é sair corrigindo os possíveis ‘erros’ cometidos. Na reprodução acima, podemos observar que há vários desses ‘desvios’ quanto às convenções próprias da escrita. Mas se formos analisar advém de diferentes campos de estudos da língua portuguesa. E, portanto, vários assuntos que podemos refletir, durante as aulas, dentre eles: a ortografia, a regência verbal e nominal, indicação de número etc., a partir da gramática em uso presente no texto do aluno. E nessa perspectiva, mais uma vez enfatizo que o livro didático torna-se importante aliado, trazendo outras vozes com diferentes gêneros e que podem servir para a compreensão e comparação dos diferentes tipos de linguagem.

Comumente, no ensino de língua portuguesa, ao corrigir uma produção escrita, o professor risca (em vermelho) o texto do aluno, como se a produção textual fosse solicitada como referência para identificar os possíveis erros e acertos dos alunos quanto à norma padrão em conformidade com a gramática prescritiva. O que não está garantido nessa prática é que o aluno dominará a gramática prescritiva, após o exaustivo trabalho de corrigir individualmente cada texto. Em muitos casos, nos próximos textos solicitados, grande parte dos alunos costuma cometer os mesmos ‘erros’. E a escrita como prática social, considerando o argumento do aluno acaba se perdendo no meio de tantas correções.

É preciso ressaltar que o objetivo do ensino aqui proposto é possibilitar a ampliação da competência linguístico discursiva do sujeito-aluno. Sendo que precisamos compreender que a competência linguística vai além do domínio das regras gramaticais e sintáticas. Nesse sentido, temos que considerar o que ele diz, com a verdade que ele diz e se está apto a elaborar um texto no gênero estudado, pois muitas vezes, o foco do ensino está em identificar e diferenciar as características formais do gênero trabalhado, que serão cobrados em exercícios. E o que podemos observar na produção do aluno é que há concisão em seu argumento, elaborado em sala de aula. E a partir do que eles já sabe dizer e argumentar buscamos ajudá-los a estruturar melhor o seu discurso, sendo esta prática a *rediscursivização* realizada por meio dos temas advindo dos diferentes gêneros, de diferentes vozes, em suas pesquisas que culminam na reescrita.

Trabalhar a reflexão linguística a partir da produção escrita do aluno é um desafio para o professor. Primeiro, porque o aluno está acostumado a analisar os textos publicados e que para eles são exemplos a serem seguidos, mesmo que nem sempre alcançados. Segundo, porque ao professor, lotado em várias turmas com muitos alunos, se torna mais fácil seguir o roteiro do livro didático com suas questões e suas respostas. Terceiro, porque é difícil encontrar publicações que versem sobre a reflexão/análise linguística de forma contextualizada e clara de aplicação no ensino. Sobre essa questão encontramos muitos direcionamentos (atualmente, seguindo a BNCC) de que o professor deve trabalhar de forma reflexiva, deve sair do ensino gramatical, ou ainda deve propor atividades contextualizadas. Mas raramente encontramos propostas didáticas que contribuam para a mudança de perspectiva do ensino praticado.

Quando falo no professor, obviamente, estou me incluindo nessa conjuntura, porque nem sempre buscamos ressignificar nossas aulas, preferindo utilizar o que já vem pré-estabelecido nos livros didáticos. Na compreensão de aula, via livro didático, os gêneros discursivos são trabalhados a partir do estilo formal, com foco nas características do estilo. Os alunos são motivados a produzir um texto de ‘faz de conta’ para um interlocutor também de faz de conta, o que na maioria das vezes é o professor quem faz ‘o papel de um possível interlocutor’. Como numa réplica de diálogo, o professor é revestido de outros ‘papéis’ aparentemente de vícios sociais, tornando-se um ouvinte passivo que não interage como participante ativo da comunicação discursiva do aluno, porque não é uma comunicação concreta, real. E como tal, não pressupõe atitude responsiva, pois o enunciado do aluno, não pode retornar a ele com questionamentos, confirmações, negações etc., da interação dialógica entre dois interlocutores, diante da realidade. Como retorno da produção textual cabe apenas

os comentários sobre a adequação das características do gênero e as questões sintático-gramaticais, sem considerar o enunciado com um fim social da comunicação dialógica entre o aluno, o objeto, o mundo. Nessa compreensão tradicional de estudo do gênero, têm-se “o falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos estilísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição”, diz Bakhtin (2011, p.296).

O que podemos constatar com o desenvolvimento dessa atividade, é que é possível trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, a partir do conhecimento do aluno sobre a sua língua. Ou seja, na atual prática, partimos do assunto (geralmente do livro didático) para o conhecimento do aluno, solicitado em produções textuais; com a atividade descrita, realizamos o processo inverso, os alunos percebem tais assuntos em seu discurso, e a partir dele, é possível sugerir novas pesquisas e novas leituras que servirão de base para ampliar o seu conhecimento linguístico-discursivo.

#### Atividade 7: ampliando o conhecimento por meio da oralidade – Seminário

Conforme a proposta de intervenção pedagógica, as atividades cíclicas são iniciadas pelo gênero oral primário – conversa na roda, e assim os temas ‘convocam’ outros gêneros secundários por meio de leituras de textos impressos e em vídeos que culminam na produção escrita e a reescrita como confirmação do conhecimento produzido.

É chegado o momento de retornar à oralidade. Com o objetivo desenvolver a competência discursiva por meio do gênero oral seminário, nessa atividade, os alunos realizam a exposição de seus temas, registrado conforme a figura 8 e conforme descrito na quarta atividade deste ciclo, foi bem aceita pelos alunos.



Figura 8 – Grupo de alunos na exposição do Seminário



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Abril de 2019.

A apresentação dos temas foi muito proveitosa. Os alunos se mostraram empenhados em trazer novos dados sobre os assuntos. Essa atitude demonstra que eles estão conseguindo superar a timidez. Com maneira diferenciada de desempenho de cada grupo, todos os grupos se apresentam.

O conhecimento construído, mediante a pesquisa dos alunos permitiu que eles entrassem em contato com diferentes gêneros discursivos. Essa interação entre um tema por meio de vários gêneros faz com que o aluno domine melhor o assunto e assim se sinta mais confiante em desenvolver a atividade utilizando um gênero oral público.

Diante disso, destacamos alguns gêneros que agregaram conhecimento acerca do tema em estudo, permitindo com que os alunos contribuam com o aprendizado de outros colegas:

É preciso dizer que os alunos ainda apresentam muita dificuldade para a utilização do gênero oral, e que há muito a ser trabalhado, mas aqui podemos observar que os alunos estão se dispondo a se apresentar em público, ou seja, já há uma importante avanço

Considerando as primeiras atividades do primeiro ciclo, ao iniciar a pesquisa, os alunos eram muito tímidos, quase não opinavam sobre os assuntos e sempre questionavam se não “íamos estudar língua portuguesa”, devido à ausência do livro didático e os assuntos gramaticais com o foco na língua escrita. Nessa perspectiva, os gêneros orais devem ser trabalhados de forma reflexiva no ambiente de ensino. E o seminário quando trabalhado com fins de desenvolver a competência discursiva, o aluno precisa compreender e dominar os recursos próprios desse gênero, para a sua devida utilização, como exercício de prática social

de linguagem. Mas o que conduzirá a uma boa apresentação em público é o domínio dos temas retratados, o que será feito por meio de pesquisas, de leituras e discussões, na interação de diferentes gêneros. Trabalhar nessa perspectiva, é compreender o gênero oral como espaço de interação dialógica entre os interlocutores, como pressuposto para a atitude responsiva.

Nesse sentido, no decorrer das atividades, explicamos que o uso da língua portuguesa vai além do estudos das classes gramaticais e da ortografia, separadamente. Pois defendemos, que o aluno compreenda que o uso da gramática acontece tanto na fala quanto na escrita, com convenções próprias de cada modalidade e de cada gênero. E que o trabalho com os gêneros na perspectiva cíclica contribui significativamente para o aprendizado do aluno, pois a cada retomada do assunto, os novos gêneros agregam novos conhecimentos e possibilitam que o aluno tome consciência sobre o discurso que vai utilizar e assim fazer as adequações linguísticas necessárias.

O terceiro ciclo se encerra com a retomada do gênero oral, desta vez o seminário. Diante disso, podemos afirmar que percebemos uma evolução da capacidade discursiva, por meio dos gêneros orais que se intersectam com os gêneros escritos. Entretanto, algumas dificuldades, destacadas inicialmente, para se expressarem em público, embora amenizadas no decorrer das atividades, ainda persistem. Isso demonstra que o trabalho integrando os espaço de linguagem (oralidade, escrita, leitura e reflexão linguística) de forma equivalente deve ser contínuo e com maior quantidade de gêneros orais e escritos, a fim de que os alunos adquiram a cada dia mais confiança no seu potencial discursivo. Pois sabemos que ao dominar um assunto, podemos falar, naturalmente, sobre ele.

Como pesquisadora, que me proponho percebo que é preciso romper, com o ensino individualizado, por disciplina, via livro didático, e ainda que de forma gradual, romper com essa forma de ensino que sobrepõe o conteúdo ao sujeito em formação, a modalidade escrita sob à modalidade oral. Para tanto, é preciso considerar primeiro, **a quem estou ensinando**, perceber o aluno como um ser humano, que mesmo com suas limitações, trata-se de ser humano que vem de uma realidade social e que essa realidade tem muita influência em sua vida intraescolar; segundo item a considerar é **em que vai ser útil na vida do aluno o conteúdo ensinado**, refletir sobre as possíveis situações de uso que o aluno fará do que está sendo ensinado, para além de identificar os conteúdos nas avaliações; e terceiro **como e de que forma ensinar** que contribua para a vida acadêmica e social desse sujeito-aluno, de maneira equivalente. Do contrário, toda investida em novas estratégias de ensino, serão apenas novas maneiras de dizer a mesma coisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final desta proposta e o que me cabe aqui é fazer uma reflexão crítica sobre o que foi vivenciado no ambiente de ensino como pesquisadora, mas é, antes de tudo, o momento de suscitar alguns questionamentos sobre determinadas atitudes do professor frente à prática de ensino e seus reflexos na aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, faz-se mister trazer à tona os três questionamentos que nortearam o estudo aqui apresentado, e que serão retomados no decorrer destas considerações. O primeiro deles, trata-se de uma das minhas inquietações no contexto escolar: como desenvolver o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, a partir dos gêneros discursivos sem marginalizar os conteúdos curriculares?

Este questionamento me levou a desenvolver uma pesquisa-ação, por meio da proposta de ensino Atividades Didáticas Integradas e assim investigar de que forma essa ferramenta metodológica integrada aos espaços de linguagem oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, em ações didáticas, podem contribuir para a ampliação da competência linguístico-discursiva do aluno. E como objeto de estudo o gênero discursivo escrito: o artigo de divulgação científica dialogando com os gêneros mensagem, relato de experiência e seminário trabalhados ciclicamente em caráter de igualdade.

Os resultados aqui apresentados, a partir da ação desenvolvida nos três ciclos de atividades com diferentes gêneros confirmam que a interação entre os gêneros discursivos permitem maior dinamização e contribuição significativa para o aprendizado do aluno, assim como também confirmam a perspectiva teórico-metodológica da ferramenta de ensino – ADIs – defendida por Moura 2017. Sendo que cada ciclo foi decisivo para a comprovação de que é necessária a realização de um trabalho contínuo e integrado com base nos gêneros discursivos.

Nesse sentido, os gêneros foram distribuídos nos ciclos de atividades: oralidade (fala espontânea) – escrita (gêneros comentário, rotina de estudo, mensagem e relato de experiência) – leitura (gêneros mensagem, relato de experiência artigo de divulgação científica) – reescrita (gênero relato de experiência) – reflexão linguística (a partir da produção do gênero relato de experiência) – oralidade (gênero seminário)

O primeiro ciclo da pesquisa prática desenvolvida no ambiente de ensino – 6º ano do ensino fundamental – permitiu conhecer melhor público-alvo da pesquisa. Com a aplicação de um questionário identificamos o seguinte resultado: 14,8% desses alunos se dizem gostar de ler; 7,4% declararam gostar de falar em público e 66,6% disseram gostar de escrever. Sendo

que no caso da escrita, significa copiar do quadro didático. Outros fatores observados e confirmados no decorrer da pesquisa foram: a timidez da maioria dos alunos, uma aparente ‘indisciplina’ e desinteresse pelas atividades desenvolvidas, que dificultaram o desenvolvimento da proposta e culminou na reorganização das atividades dos ciclos seguintes.

Assim, o segundo ciclo permitiu a reelaboração das atividades, com a inclusão dos gêneros mensagem, organograma e cronograma da rotina de estudos. Considerando a importância do aluno, como sujeito em formação, refletimos sobre a valorização do estudo para a vida dos alunos e juntos elaboramos uma rotina com intuito de contribuir para a organização de sua vida escolar. A partir desse ciclo percebemos a evolução da aprendizagem dos alunos, com resultados mais positivos quanto à atitude e o comportamento dos mesmos, mostrando-se mais participativos e confiantes em seu potencial, o que permitiu avançarmos para o terceiro e último ciclo desta pesquisa.

O terceiro ciclo foi destinado ao trabalho com o gênero de divulgação científica – o gênero secundário principal. Aqui, percebemos que as leituras realizadas e o conhecimento construído a partir de um tema em diferentes gêneros possibilitam maior compreensão do objeto de estudo.

A leitura e a reflexão linguística, como exercícios de linguagem e de *rediscursivização* culminaram na reescrita do aluno. Para tanto, refletimos sobre os diferentes contextos de uso da língua portuguesa em textos orais e escritos, a partir do texto-base, *Reflexão linguística na prática*, conforme descrito da atividade 7, do 3º ciclo. Nessa perspectiva, os conteúdos escolares foram trabalhados a partir da produção escrita do aluno, como exercício de reflexão linguística. Sendo que essa prática permitiu que o aluno reconhecesse no seu enunciado, a gramática da língua em uso e a partir dessa constatação foi possível alargar o conhecimento sobre a língua no contexto real de interlocução e as convenções próprias da modalidade trabalhada. Por conseguinte, como exercício de reescrita, os alunos refletiram de maneira crítica sobre o que escreveram, agregando novas informações e argumentos ao gênero produzido, a partir dos conhecimentos de diferentes gêneros que tratavam do mesmo tema, e em pesquisas realizadas pelos alunos.

A partir do segundo questionamento – que ações didáticas desenvolver a fim de que os alunos consigam otimizar seus conhecimentos linguísticos, para a utilização em diferentes situações de práticas sociais cotidianas como pleno exercício de cidadania? – Observamos que a interação entre os gêneros permitem uma dinamização da aula e os alunos mais motivados à aprendizagem.

A ação didática de cunho participativo também comprova que a interação entre os gêneros promove um ensino mais eficaz e comprometido com a formação do aluno. Ao ensinar o aluno a utilizar diferentes gêneros, em diferentes situações de comunicação (tanto na forma escrita quanto na oralidade) possibilitamos a ele, sentir-se mais confiante em seu potencial. E isso proporciona, a formulação de um discurso mais consciente dentro e fora do espaço sala de aula, em práticas sociais cotidianas.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros proporciona uma interação e integração entre temas que podem ser discutidos no ambiente de ensino. E uma situação que percebemos durante o desenvolvimento da pesquisa, é que os gêneros discursivos permitem maior aproximação com os pais dos alunos, por meio de temáticas afins. Pois pelo mesmo gênero – mensagem – trouxemos o tema em discussão em sala de aula, para a reunião com os pais (descrito no item segunda fase da proposta). E essa estratégia mostrou-se positiva, no sentido de possibilitar maior proximidade entre escola e pais, pais e filhos, alunos e alunos durante o desenvolvimento da proposta.

Já o terceiro questionamento – como trabalhar o conhecimento construído pelo aluno nas diversas disciplinas, de forma a potencializar seu discurso, para o devido uso nas diversas interações comunicativas? – permitiu a integração entre os temas de cunho científico, que emergem dos gêneros artigos de divulgação científica. Pela percepção dos alunos no 3º ciclo, os ADCs evidenciam que há uma estreita relação entre eles e os conteúdos estudados em outras disciplinas. Essa interação torna-se possível, porque os artigos de divulgação científica tratam de diversos temas com os quais os alunos trabalham nas disciplinas em sala de aula. A exemplo desses temas, os alunos descobriram que a atividade realizada por um faquir foi um assunto estudado na disciplina de ciências (descrita na atividade 2 – terceiro ciclo). Por meio das leituras desses artigos, de novas pesquisas e do retorno ao texto científico do seu livro didático, percebemos uma possibilidade de ampliação do conhecimento do aluno, acerca do objeto de estudo. Podemos citar a descoberta dos alunos sobre a experiência de faquir e que pode ser explicada por meio dos conhecimentos das áreas de matemática e da física, demonstradas na atividade prática do tabuleiro (exposição do seminário atividade 8 – terceiro ciclo). Destacamos também que pelo fato de o gênero de divulgação científica dispor de uma linguagem acessível e de fácil compreensão – assim como os demais gêneros estudados – instiga a curiosidade dos alunos a novas pesquisas, como também desperta no aluno a sua consciência para o estudo.

A interação entre os temas de outras áreas do conhecimento também surge com uma possibilidade para um trabalho interdisciplinar tendo como foco do ensino, o desenvolvimento

da competência linguístico-discursiva do aluno por meio dos temas afins, em diferentes gêneros discursivos orais e escritos. Diante de tais constatações, destacamos a relevância acadêmica da pesquisa aqui apresentada como contribuição da comunidade científica para o ensino de língua portuguesa, sendo esta mais uma perspectiva metodológica a serviço do ensino e da aprendizagem significativos.

Em relação ao gênero escrito, podemos fazer uma comparação entre os textos produzidos no 1º ciclo, atividade 2 e os textos produzidos nas atividades 6 e 7 do 3º ciclo: argumentos mais consistentes, maior expressividade linguística e mais argumentos para compor a sua produção. A reflexão linguística a partir da produção escrita do aluno, se surge como uma possibilidade de valorizar o conhecimento linguístico-discursivo deste, e também como um norte ao trabalho do professor, que considerando às reais dificuldades, busque apoio em outras fontes de pesquisas; pode contribuir também para que o aluno perceba-se como sujeito de discurso do seu idioma e também aprenda a respeitar as demais variações linguísticas possíveis.

Ao trabalharmos os gêneros orais, observamos um avanço em relação ao que foi detectado nas primeiras atividade do 1º ciclo, quanto à participação nas discussões em sala de aula e o interesse pelo assuntos tratados durante as atividades. A apresentação do seminário é um exemplo de que a interação igualitária entre os espaços de linguagem, possibilita o maior desenvolvimento da competência discursiva oral dos alunos.

Sendo que nos resultados aqui discutidos, destaco que a valorização da modalidade escrita da língua via ensino da gramática normativa como vem sendo realizada no ambiente de ensino (do qual faço parte), em detrimento da modalidade oral, em contínua utilização da estratégia de ‘correção do certo e errado’ traz alguns elementos imbricados e que não têm produzido um efeito positivo no aprendizado significativo dos alunos. Nos três ciclos de atividades percebemos que muitos alunos acreditam que estão sempre errados ou não sabem escrever ou falar a língua portuguesa.

Essa realidade conduz às seguintes constatações no ambiente de ensino e de aprendizagem:

- i) Com base na modalidade escrita, o aluno passa a acreditar que é difícil ‘aprender a sua língua’ e isso estimula o desinteresse pelo estudo da língua portuguesa;
- ii) O aluno desenvolve a insegurança e a baixa autoestima, passando a acreditar que não sabe escrever e não consegue aprender a ‘fazer uma redação’;

- iii) A ausência de reflexão crítica sobre o uso da língua, leva o aluno a estigmatizar as demais variantes da língua, embora seja uma dessas variantes a mais utilizada por ele. Nesse caso, o aluno passa a ter vergonha de se expressar em público nas formas escrita ou oral, pois tem medo de “errar”;
- iv) A percepção da língua como um amontoado de normas. Como sabemos, há várias divisões nos estudos linguísticos, com suas respectivas teorias que as defendem, dentre as quais estão delimitadas as categorias que trabalhamos em sala de aula (a semântica, a fonologia, a morfologia etc.). Quando trabalhamos a produção escrita do aluno, este se utiliza dessas inúmeras categorias, mesmo sem consciência do uso. Sendo que o professor, como estudioso da língua, consegue identificar numa produção escrita as categorias utilizadas, pois são trabalhadas durante o ano letivo numa divisão “passo a passo”. Entretanto, ao corrigir um texto, o professor acaba por ‘cobrar’ de uma só vez vários itens que o aluno não escreveu em conformidade com o que foi ensinado. Tal estratégia acaba por dificultar o aprendizado sobre a língua inibindo a sua habilidade discursiva.

Muitos autores concordam de que uma metodologia de ensino não é uma receita pronta em que num exercício de passo a passo da “aula instrucional”, o aluno venha a dominar exatamente o que é ensinado. No entanto, para redimensionar a sua prática de ensino, o professor precisa, entre outros fatores, de: formações continuadas, assumir uma postura investigativa e ainda, de materiais de apoio condizentes com a perspectiva teórico-metodológica que se pretende assumir.

De certo é que, no processo educacional formal há um conjunto de fatores (sociais, culturais, econômicos etc.) e ações governamentais envolvidas. Nesse sentido, a ação pedagógica, é apenas um dos fatores essenciais ao sucesso educacional, e que intrinsecamente se torna causa e consequência desses fatores e ações (ou da ausência deles), legitimados nos documentos oficiais que regem a educação. Assim sendo é preciso refletir, reavaliar e ressignificar a prática de ensino de língua, e, por conseguinte, projetar uma participação ativa e consciente nesse processo de mudanças. E uma ação eficaz deve ser pautada em teorias e metodologias condizentes com a demanda da atual realidade sociocultural, linguística e tecnológica que recebemos na escola.

E para que toda atividade tenha êxito é preciso que o plano diário do professor seja acompanhado da autoavaliação de sua prática de ensino, pois se o foco do ensino é a formação do sujeito-aluno, há que se perceber a reciprocidade dialógica entre professor e

aluno na construção do conhecimento. Do contrário, as aulas continuarão sendo apenas representações vazias em que os repasses de conteúdos tornam-se uma rotina obrigatória sem reflexão, onde o aluno só ‘precisa’ ouvir e decorar.



## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé (2003). *Aulas de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). *Os gêneros do discurso*. Tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In BRANDÃO, Silva Figueiredo; VIEIRA, Sílvia Rodrigues. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). *O Texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: A que se refere?* São Paulo. Cortez, 2013.
- BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas: (37):7-23, Jan./Jun. UNISUL, 2001.
- BRASIL. *Indicador de Analfabetismo Funcional Inaf*. [www.acaoeducativa.org.br/uploads/2016](http://www.acaoeducativa.org.br/uploads/2016). Ação educativa. Acesso em: 01 de junho, 2018.
- BRASIL. Ministério da educação. Base nacional comum. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento /BNCC](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC). Versão final. pdf. Acesso 16/05/2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose; ESPINAR, Gema Sanz. *Coleta, transcrição e análise de produções orais*. In: BRUM-DE-PAULA, M.R.; SCHERER, A.E.; PARAENSE, S.C.L. (Orgs.). *Letras*, nº 21. Santa Maria: PPGL Editores, 2002.COELHO, Maria Inês de Matos. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05> acesso em 14/04/2019.
- CALLEGARI, Cesar. *BNCC na prática*. Equipe educacional da Editora. 1. ed. – São Paulo. FTD, 2018.
- COELHO, Rosiane Maria da Silva. *Projeto com Atividades Didáticas Integradas(ADIs): uma proposta para o ensino de língua portuguesa*. Santarém: PROFLETRAS/UFOPA, 2018.

DELLORES, Jackes. *Os quatro pilares da educação*. file:///E:/eeij2007/educaçã/4%20pilares/infoutil.org/4pilares/text-cont/delors-pilares.htm (1 of 12)25/11/2007 23:56:09. Acesso em 04/03/2019.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley (1997). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) (1995). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2012.

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

KLEIMAN, Angela B. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. Linguagem em (Dis) curso – LemD. V.8, n.3, p.487-517. Set/dez. 2008.

KOCH, Ingedore Vilaça. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. ed.2. São Paulo: Contexto, 2017.

LEFFA, Wilson J. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. In LEFFA, Wilson. J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual; alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MARQUES, Paula. *BNCC na prática*. Equipe educacional da Editora. 1. ed. – São Paulo. FTD, 2018.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. *Sílaba canônica*. [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br). Acesso em 11/04/2019.

MOURA, Heliud Luis Maia. *Atividades didáticas integradas no ensino fundamental: conceitos e aplicações*. Apostila/Disciplina: Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita. PROFLETRAS: (UFOPA)/Santarém, 2017 (mimeo).

MOURA, Heliud Luis Maia. *Concepções de ensino de língua: desdobramentos e práticas*. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Revista Philologus, Ano 23, Nº 67 Supl.: Anais do IXI SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2017.

MOURA, Heliud Luis Maia. Oficina: *ADIS – Perspectivas e desdobramentos in III Seminário de defesa de dissertação do PROFLETRAS/UFOPA – turma 2017*. Santarém/PA: 04 de dezembro, 2018.

MOURA, Heliud Luis Maia. *Atividades didáticas integradas no ensino fundamental: conceitos e aplicações*. Apostila Disciplina: Texto e ensino. (UFOPA) PROFLETRAS 2017 (Mimeo).

MOURA, Heliud Luis Maia. *Orientação para a dissertação de Mestrado*. Sala 03. PROFLETRAS/UFOPA. Santarém-PA, 21/04/2019.

MOURA, Heliud Luis Maia. *Perspectivas sobre o ensino de leitura: uma abordagem sociocognitiva e interacionista*. PROFLETRAS: (UFOPA)/Santarém, 2018 (mimeo).

MOURA, Heliud Luis Maia. Disciplina: *Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura*. Turma PROFLETRAS/UFOPA, 21/08/2018

MOURA, Heliud Luis Maia. Anotações da orientação do Prof. Dr. Heliud Luís Maia Moura. UFOPA: 22/04/2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Ed.29. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

NERES, Robson David de Jesus: *Gêneros textuais e ensino: didatização de gêneros do argumentar a partir das ADIs – atividades didáticas integradas*. Santarém: PROFLETRAS/UFOPA, 2018.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky*. ed.23. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (educação e conhecimento).

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. *Oficina (s) do professor de língua portuguesa*. ed.2. Campinas-SP: Pontes, 2018.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. Campinas -SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane (org.). *Livro didático de livro portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas -SP: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. ed.5. São Paulo: Contexto, 2007.

THIOLLENT, Michel (1947). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch (1896-1934). *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. Ed.4. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch (1896-1934). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. ed.16. São Paulo: Ícone, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin (1895-1936). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2017.

ZAGO, Katherine P. C. Zago et all. *Textos de divulgação científica no ensino fundamental II: uma experiência interdisciplinar do PIBID Letras Unicamp*. *Revista dos alunos de graduação: ao pé da letra*: Versão Online, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

**Título:** “Artigo de divulgação científica como gênero discursivo nas Atividades Didáticas Integradas”

**Problemática:** como direcionar o estudo da língua portuguesa ao ensino da produção textual, por meio dos gêneros discursivos, sem marginalizar os demais conteúdos de ensino? É possível trabalhar o conhecimento construído nas diversas disciplinas, como forma de potencializar o uso da linguagem? Que metodologia de ensino desenvolver a fim de que os alunos consigam otimizar seus conhecimentos linguísticos, para a utilização em diferentes situações de comunicação de práticas sociais cotidianas?

**Justificativa:** Com intuito de contribuir com a qualidade de ensino, decidi pela temática, os Gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa, por meio das “ADIs que integram oralidade, escrita, leitura e reflexão linguística como espaços de linguagem, fundamentais ao desenvolvimento da aprendizagem significativa do aluno” (MOURA, 2018). Para tanto, novamente Bakhtin (2011 p.261), apresenta importante contribuição, quando afirma: é por meio da linguagem que podemos contribuir para que o aluno (sujeito) organize o conhecimento que recebe, pois “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

**Objetivo geral:** Desenvolver as *Atividades Didáticas Integradas (ADIs)* em que haja integração entre a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística, por meio do artigo de divulgação científica e os conhecimentos construídos nas disciplinas escolares dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II.

**Objetivos específicos:**

Evidenciar a viabilidade dos gêneros discursivos para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos quando trabalhados ciclicamente em caráter de igualdade, por meio das ADIs;

Refletir e relacionar um assunto estudado ou de seu dia a dia durante a realização da leitura;

Comprovar o caráter interdisciplinar dos temas que emergem dos gêneros discursivos orais e escritos;

Demonstrar que os conteúdos de língua portuguesa podem ser trabalhados a partir da produção escrita dos alunos;

Levar o aluno a perceber a relação existente entre um mesmo tema em diferentes gêneros;

Desenvolver atividades integrando leitura, escrita, oralidade e análise linguística a partir dos gêneros em estudo;

Produzir textos como atividades de práticas sociais (assuntos e interlocutores reais);

**Metodologia:** O objeto de estudo, as Atividades Didáticas Integradas entre oralidade, leitura, produção textual e análise linguística, por meio do Artigo de Divulgação Científica (ADC)<sup>33</sup>, terá como público alvo, os alunos do 6º ano do Ensino fundamental II, de uma Escola Estadual na zona urbana do município de Tonantins, no Amazonas.

O registro de dados será feito por meio de anotações (diário de bordo), imagens fotográficas, gravações etc.

Os recursos materiais que iremos utilizar no decorrer da pesquisa são: revistas-suporte do artigo de divulgação científica: Ciências Hoje, Globo Ciência, entre outras;

<sup>33</sup> Os artigos de divulgação científica utilizados, constam nos anexos 14 e 15.

Outros recursos serão necessários, como: *projektor multimídia, notebook*; papel A4, caneta, lápis etc.;

A presente pesquisa será desenvolvida em três (03) momentos, sendo que, no primeiro delas pretende-se realizar um estudo teórico e revisão bibliográfica em livros, teses, ensaios, artigos impressos e/ou em materiais disponíveis na internet entre outros; dessa forma será feito o levantamento dos textos que fundamentarão a pesquisa;

No segundo momento será desenvolvida uma ação interventiva (descrita abaixo) em uma das escolas estadual do município de Tonantins no Amazonas, tendo como base, os estudos bakhtinianos acerca dos gêneros discursivos e as perspectivas da proposta de ensino Atividades Didáticas Integradas.

No terceiro momento será feita a análise dos dados da ação interventiva, numa abordagem descritiva à luz do postulado bakhtiniano sobre linguagem e gênero.

**As atividades Didáticas Integradas (ADIs) de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística foram desenvolvidas de acordo com o esquema abaixo:**

1º CICLO: Conhecendo o público alvo

Duração: 07 aulas de 50'

Atividade 1: mobilização do gênero discursivo oral “Conversa na roda”

Atividade 2: Aplicação de um questionário diagnóstico

Atividade 3: Oralidade e produção escrita do gênero comentário

Atividade 4: apresentação do gênero artigo de divulgação científica e oralidade “Conversa na roda”

2º CICLO: AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO

Duração: 06 aulas de 50'

Atividade 1: Construindo uma rotina de estudo

Leitura do gênero cronograma; reflexão linguística e oralidade (discussão sobre o assunto); produção escrita do cronograma “rotina de estudo”

Atividade 2: discutindo sobre a importância do conhecimento para a vida do aluno, por meio do gênero mensagem motivacional

Leitura do gênero mensagem; oralidade (assistindo uma mensagem audiovisual); reflexão linguística

Atividade 3: Desdobramento de um trabalho com gêneros

Leitura; oralidade (produção de mensagem oral); escrita (produção de uma mensagem escrita)

3º CICLO - RETOMANDO AS ATIVIDADES SOBRE O ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Duração: 14 aulas de 50'

Atividade 1: Leitura livre do gênero discursivo: artigo de divulgação científica

Leitura e reflexão linguística

Atividade 2: escolha do tema nos artigos de divulgação científica

Leitura e Oralidade (opinião para a escolha de temas em estudo)

Atividade 3: Ampliando seus conhecimentos por meio da leitura monitorada das revistas de divulgação científica

Leitura e reflexão linguística

Atividade 4. Aprendendo a utilizar um gênero oral público - Oralidade monitorada

Leitura e reflexão linguística

Atividade 5: produzindo um texto sobre o tema estudado

Atividade 6: Leitura, escrita, reflexão linguística e rediscorso

Atividade 7: Ampliando o conhecimento por meio da oralidade – Seminário

### **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MOURA, Heliud Luis Maia. *Atividades didáticas integradas no ensino fundamental: conceitos e aplicações*. Apostila/Disciplina: Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita. PROFLETRAS: (UFOPA)/Santarém, 2017 (mimeo).

MOURA, Heliud Luis Maia. *Atividades didáticas integradas no ensino fundamental: conceitos e aplicações*. Apostila Disciplina: Texto e ensino. (UFOPA) PROFLETRAS 2017 (Mimeo).

MOURA, Heliud Luis Maia. *Perspectivas sobre o ensino de leitura: uma abordagem sociocognitiva e interacionista*. PROFLETRAS: (UFOPA)/Santarém, 2018 (mimeo).

Fonte: projeto de intervenção elaborado pela professora-pesquisadora. Outubro de 2018.

## APÊNDICE B – EXEMPLO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS DOS ALUNOS

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, Adalinda de Araújo Martins pai/mãe (ou responsável) do menor Lucas Vinicius Martins aluno (a) do 6º ano 3, da Escola Estadual Madre Regina Protmann, no município de Tonantins, declaro estar ciente das atividades que serão desenvolvidas como ação do Projeto *Gêneros e atividades didáticas integradas (ADIs): uma proposta de ensino na concepção dialógica de linguagem para o ensino fundamental II*, no 1º bimestre de 2019, pela Professora Adalinda Pinto Araújo, estudante do Curso de Metrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como requisito obrigatório do referido Curso. Reconheço que o objetivo do presente projeto é contribuir para a aprendizagem do meu(minha) filho (a), por isso AUTORIZO a sua participação, o registro, a utilização de sua imagem e dos trabalhos produzidos, como publicação dos resultados obtidos. A minha decisão está em conformidade com o que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu capítulo II - Art. 17 do (ECA).

Tonantins, 06 de fevereiro de 2019.

Adalinda de Araújo Martins  
Responsável de pelo aluno

Adalinda Pinto Araújo  
Professora responsável pelo projeto

Fonte: documento elaborado pela pesquisadora. Fevereiro de 2019.

## APÊNDICE C – PLANO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS

## PLANO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS

ATIVIDADE 1: mobilização do gênero discursivo oral “Conversa na roda”

TURMA: 6º ANO “3” – ESCOLA ESTADUAL MADRE REGINA PROTMMANN – TONANTINS-AM

Duração: 04 horas/ aula

Data: 08 a 11 /02/2019

Assunto/conteúdo: conhecendo o público alvo: apresentação dos alunos, do professor; apresentação da proposta de intervenção aos alunos

Problematização – Quem sou eu? Quais são minhas expectativas de aprendizado para 2019?

Em que medida o ano letivo de 2018 contribuiu para a minha aprendizagem?

## OBJETIVOS

Promover um ambiente amistoso entre professor-aluno e aluno-aluno;

Apresentar a proposta de intervenção aos alunos;

Possibilitar o contato dos alunos com o gênero Artigo de divulgação científica;

Definir, com os alunos, os assuntos (temas) que serão trabalhados durante as demais atividades;

Exercitar a expressividade linguística dos alunos por meio do gênero oral, a partir da *conversa na roda*;

## RECURSOS:

Fala-escuta;

Gravador de áudio (celular);

Diário de bordo;

As revistas de divulgação científica.

## PROCEDIMENTO METODOLÓGICO:

Para apresentação dos alunos e professor, será proposto que democraticamente cada um se apresente fale sobre si (algumas perguntas feitas para estimular a fala do aluno)

AVALIAÇÃO: Será observado o comprometimento dos alunos e demonstração de interesse pela



proposta que será apresentada e pela atividade desenvolvida.  
**AUTOAVALIAÇÃO (PROFESSOR):** para autoavaliação serão considerados: o envolvimento do aluno, a compreensão, a participação e o acolhimento da atividade proposta.

Fonte: elaborada pela pesquisadora. Abril de 2019

#### APÊNDICE D – CRONOGRAMA - MINHA ROTINA DE ESTUDO

Dias da semana	Horário	Atividades
Segunda-feira; Terça-feira; Quarta-feira; Quinta-feira e Sexta-feira	7h00 às	Acordar, mentalizar coisas positivas para o dia; fazer uma oração de agradecimento;
	7h30	higiene pessoal (tomar banho, escovar os dentes); tomar café.
	8h00	Ajudar a minha família nos afazeres domésticos;
	9h00	Verificar as tarefas da disciplina do dia; Revisar os conteúdos estudados, ler algo de minha preferência etc. anumar seu material de estudo;
	11h00	Brincar um pouco e outras atividades que forem necessárias;
	11h30 a 12h30	Tomar banho, pôr o fardamento Almoçar
	12h40	Sair para a escola
	13h00 a 17h25	Início da aula Término da aula/ retorno para casa.
	18 às 20h	Descanso, brincadeiras, tomar banho, assistir TV;
	21h00	Higiene pessoal; Ler um livro e ir para cama dormir.
Sábado	Pela manhã A partir das 7h30	Acordar, agradecer por mais um dia Ajudar nas tarefas domésticas
	A tarde	Descansar, brincar...
	A noite (das 18 às 8h30)	Brincar, Ler um livro etc. Higiene pessoal e dormir.
Domingo		Livre para brincar, orar, passear (obedecendo aos horários estabelecido pelos pais)

Fonte: elaborado pela pesquisadora/ fevereiro 2019.

#### APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO

##### Questionário¶

Turma: 6º ano \_\_\_\_\_¶

Dentre as atividades que você realiza em sala de aula, qual dessas que você mais gosta de fazer?¶

- 1.- (.....) Ler¶
- 2.- (.....) Escrever¶
- 3.- (.....) Falar (dar opinião e apresentar os trabalhos de aula).¶

-----¶

##### Questionário¶

Turma: 6º ano \_\_\_\_\_¶

Dentre as atividades que você realiza em sala de aula, qual dessas que você mais gosta de fazer?¶

- 1.- (.....) Ler¶
- 2.- (.....) Escrever¶
- 3.- (.....) Falar (dar opinião e apresentar os trabalhos de aula).¶

-----¶

## APÊNDICE F – REFLEXÃO LINGUÍSTICA NA PRÁTICA

### Reflexão linguística na prática<sup>1</sup>

O que sabemos *da* língua Portuguesa?

No Brasil, ela é a nossa língua oficial. Aprendemos a falar essa língua desde muito pequenos, portanto, sabemos muito sobre ela, e é por meio dela que aprendemos tantas outras coisas, a cada dia!

Podemos dizer que diariamente nós nos comunicamos e aprendemos as coisas de duas maneiras, usando a mesma língua: na forma **escrita** e na forma **oral** (e a **fala** é um gênero da oralidade) com a mesma importância para a comunicação.

Geralmente aprendemos a forma escrita na escola, mas para onde olhamos em casa, na rua, na internet, enfim nos deparamos com textos escritos. Isso quer dizer que a escrita faz parte da nossa comunicação. Mas, você sabia que tudo o que dizemos para comunicar, fazemos em forma de texto!? Sim. O texto da oralidade tem sua organização própria e da escrita também. Compreender melhor essas convenções (combinações) próprias de cada uma delas permite, que utilizemos as duas formas de maneiras mais consciente.

Respeitar a maneira como alguém fala, por exemplo, é uma característica de quem sabe muito sobre a sua língua!

Podemos conhecer mais sobre as duas formas de usar a nossa língua! Ao aprendermos algumas combinações da língua que usamos, nos ajuda a organizarmos melhor nossas ideias, tanto na produção textual escrita quanto na oralidade.

Vamos combinar? Toda vez que aparecer um desses *emoticons*\* no seu texto, quer dizer que precisa e pode melhorar ainda mais a sua produção textual. Fique atento!



Todo texto (oral ou escrito) é composto em determinado gênero discursivo. E para bem comunicar, quem fala ou escreve tem que ter clareza no que diz, saber o que dizer e para quem quer dizer, para que o outro entenda a minha intenção de produzir tal discurso!

Na escrita, alguns critérios são mais exigidos porque nem sempre o leitor estará ao lado de quem escreveu, para que explique o que quis dizer. Por isso alguns critérios precisam ser seguidos para melhor comunicar e fazer sentido para o leitor.

**Elementos textuais:** eles são inseparáveis na produção de seu texto!

**Tema:** (Como saber sobre isso?): todo texto parte de um tema? Como saber se o conteúdo que eu tratei no meu texto tem a ver com o tema que foi proposto? as minhas ideias são claras e coerentes? Apresentam uma sequência lógica? (...)

**Estilo:** Com que finalidade vou escrever esse texto? Em que situações de comunicação esse texto pode ser utilizado? É um texto formal ou informal? (...)

**Estrutura composicional:** É um texto narrativo? É um texto para expressar o meu argumento? É uma entrevista? É um relato pessoal? Relato de pesquisa? (...)

A qual interlocutor será enviado? Será que o texto que eu escrevi atende as expectativas do meu interlocutor? (Será que o meu leitor entenderá o que eu quis dizer no meu texto? Que pessoa do discurso utilizar? (...)

<sup>1</sup>Atividade parte do projeto de intervenção pedagógica "Atividades Didáticas Integrada (ADIs) com Artigos de Divulgação Científica: uma proposta de ensino na concepção dialógica de linguagem para o Ensino Fundamental II" elaborado pela professora mestranda do Curso PRFLETRAS/UFOPA turma 2018, Adalinda Pinto Araújo.



**Eu uso uma ordem sintático-semântica quando eu falo ou escrevo? (O que é? O que significa tal palavra no contexto de uso?):** Já sei falar, ler e escrever. Portanto, já sei utilizar a estrutura da minha língua. Mas sei que posso conhecer ainda mais! A fala tem convenções próprias da fala, e a escrita tem convenções próprias da escrita. Então, se estou me comunicando por meio da escrita, quais itens precisam ser adequados a essa situação de uso dessa modalidade da língua? Posso substituir uma palavra (ou termo) por outra e ter o mesmo sentido no que eu quero dizer?

**A importância dos sinais de pontuação para a produção de sentido:** ponto seguido, ponto de indicação de final de parágrafo, vírgula, ponto e vírgula; interrogação e exclamação.



**Fonologia da língua, o que é isso? (Ortografia, acentuação, divisão silábica):** Quando escrevo determinadas palavras preciso refletir sobre o que e por que estou escrevendo dessa maneira: por que algumas palavras com o mesmo som são escritas de forma diferente? Para que serve o acento nas palavras? Como a acentuação ocorre na minha fala e na minha escrita? Se eu não usar o acento nas palavras escritas, o que acontecerá quando o meu leitor pronunciar essa palavra? Por que quando eu falo eu não digo ao outro que a palavra usada tem um acento?



**Morfologia da língua, o que é isso? (Léxico – adequação vocabular, as classes gramaticais com sua função no texto, conjugação verbal, formas de plural e feminino no contexto de uso).** As palavras não são usadas de maneiras aleatórias no texto. Todas elas apresentam significados de acordo com o que você quer comunicar. Aqui posso refletir sobre como utilizo algumas expressões e seu significado na comunicação, por meio dos meus textos falados (variação linguística) e como posso utilizar essas expressões nos meus textos escritos.

Click no link abaixo e descubra muito mais sobre esse outro tipo de linguagem muito utilizada nas redes sociais!

\***Emoticons ou emojis:** <https://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferenca-entre-emoticons-emojis.htm>

**Fonte de pesquisa:**

ANTUNES, Irandé (2003). *Aulas de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2016.


BAKHTIN, Mikhail. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GERALDI, João Wanderley (1997). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2012.

MOURA, Heliud Luis Maia. *Atividades didáticas integradas no ensino fundamental: conceitos e aplicações*. Apostila Disciplina: Texto e ensino. (UFOPA) PROFLETRAS 2017 (Mimeo).

## ANEXOS

### ANEXO A : AUTORIZAÇÃO DO GESTOR DA ESCOLA



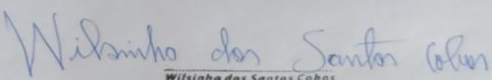
**TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu, WILSINHO DOS SANTOS COBOS, gestor da Escola Estadual Madre Regina Protmann, no município de Tonantins-AM, autorizo o desenvolvimento da proposta de intervenção “ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS COM ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO NA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II” a ser conduzido pela pesquisadora ADALZINDA PINTO ARAÚJO vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA – turma 2018. Fui informado pela autora sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão desenvolvidas nesta instituição, que hora represento.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Sem mais para o momento, subscrevo e assino como expressão da verdade.

Tonantins-AM, 27 de fevereiro de 2019.

  
Wilsinho dos Santos Cobos  
Gestor E.E. Madre Regina Protmann  
Port. 05213/2015  
Tonantins-AM

## ANEXO B – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS– NURC 1999

**Normas para transcrição de entrevistas gravadas**

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do níves de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comê/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos êh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, êh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::: (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) *O discurso oral culto* 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

Fonte: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em 17/08/2019

## ANEXO C – MENSAGEM - A SEMENTE QUE CAI EM TERRA BOA

Texto 1: “A SEMENTE QUE CAI EM TERRA BOA...”

QUERIDOS PAIS, *Quando lançamos uma semente na terra, juntamos a ela a esperança e a certeza de que vai nascer uma planta. Da planta, o fruto, e do fruto, novas sementes. Toda semente carrega no seu bojo uma planta dormindo. É fantástica a lição da semente!*

*A educação também é assim. A gente planta, planta sempre, mas não pode exigir que a planta venha amanhã. Leva tempo para que a planta se desperte do seu sono no berço da semente. Nem sempre é possível colher p que se plantou. As coisas caminham devagar. As coisas nem sempre acontecem a curto prazo. Mas é preciso ACREDITAR e plantar com a certeza de que mesmo que a longo prazo, a semente germinará!!!*

(autor desconhecido)

Adaptada de: <https://www.pinterest.com> acesso em: 10 de fev. de 2019.



## ANEXO D – MENSAGEM - COMO ESTIMULAR MEU FILHO?

Estudos revelam que em todas as idades, os alunos devem ser estimulados a estudar fora da escola. As tarefas de casa devem ser encaradas como uma necessidade e não como uma obrigação, pois o estudo ajuda a fixar o conhecimento construído na escola e cria uma rotina importante para a vida acadêmica; as tarefas de casa são fundamentais para desenvolver hábitos de estudos.

Então,

Que tal repensar algumas atitudes de anos anteriores e que você poderá fazer ainda melhor... Aquela conversa (diálogo) em vez de castigo físico; um abraço em vez de criticá-lo por um 'erro' cometido...;

Que tal ajudá-lo a organizar um horário específico para fazer a lição de casa?

Que tal conversar com seu filho sobre a importância da rotina no estudo de casa?

Isto pode estimular o seu hábito de estudo e para isso ele poderia ter um local reservado, tranquilo e organizado;

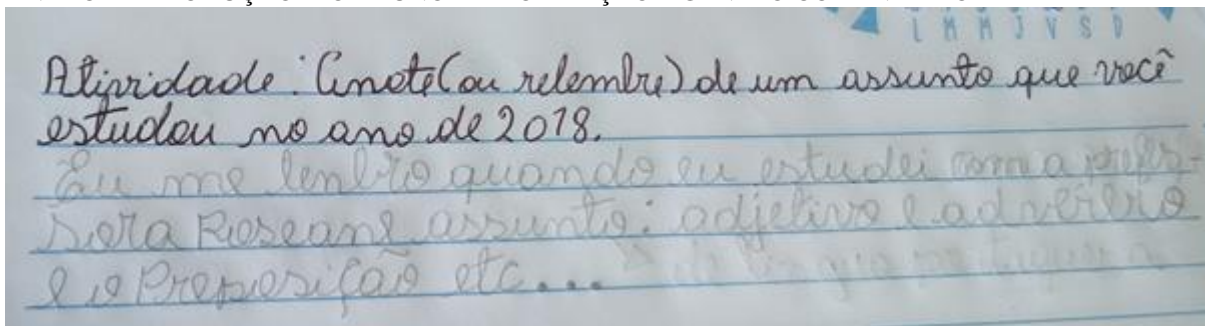
Que tal valorizar a iniciativa dele? Por exemplo: Se a tarefa for completada. ELOGIE;

Que tal estimular seu filho a ter metas?

E não esqueça de que estamos semeando os frutos do amanhã, mas que precisa ser regada com muita paciência a cada dia...

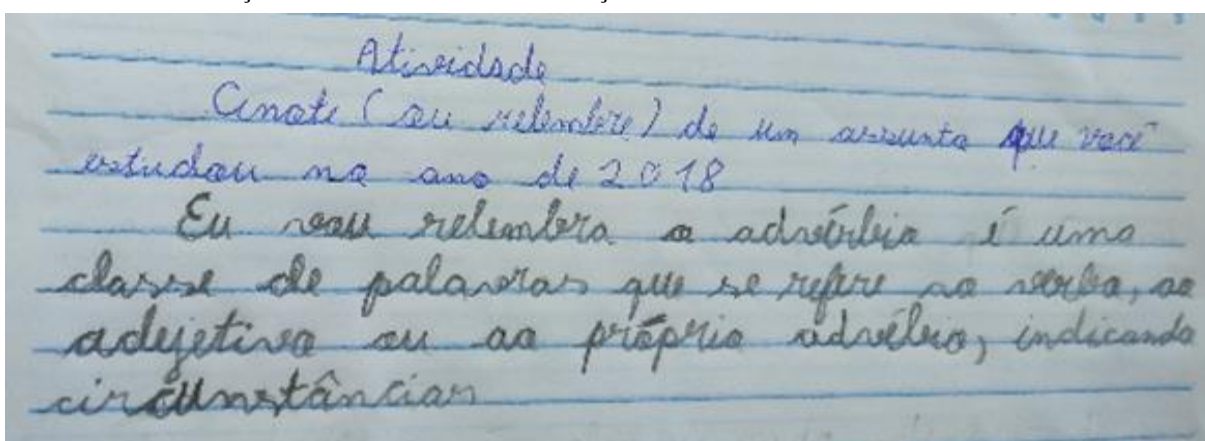
Adaptado de: ensinopositivo.com

## ANEXO E – PRODUÇÃO DO ALUNO EM FORMAÇÃO – GÊNERO COMENTÁRIO



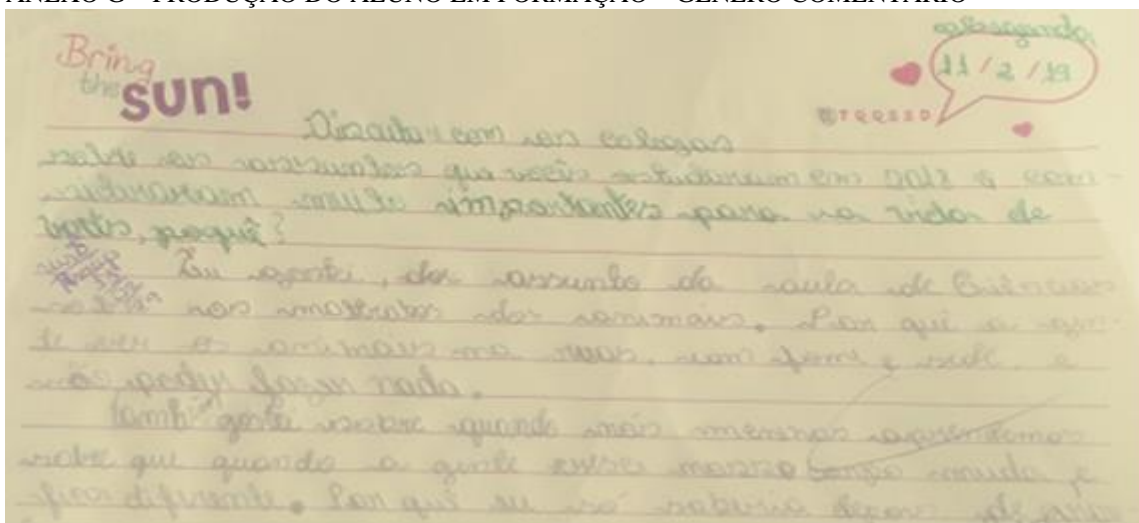
Fonte: arquivo da pesquisadora. Fevereiro/2019.

## ANEXO F – PRODUÇÃO DO ALUNO EM FORMAÇÃO – GÊNERO COMENTÁRIO



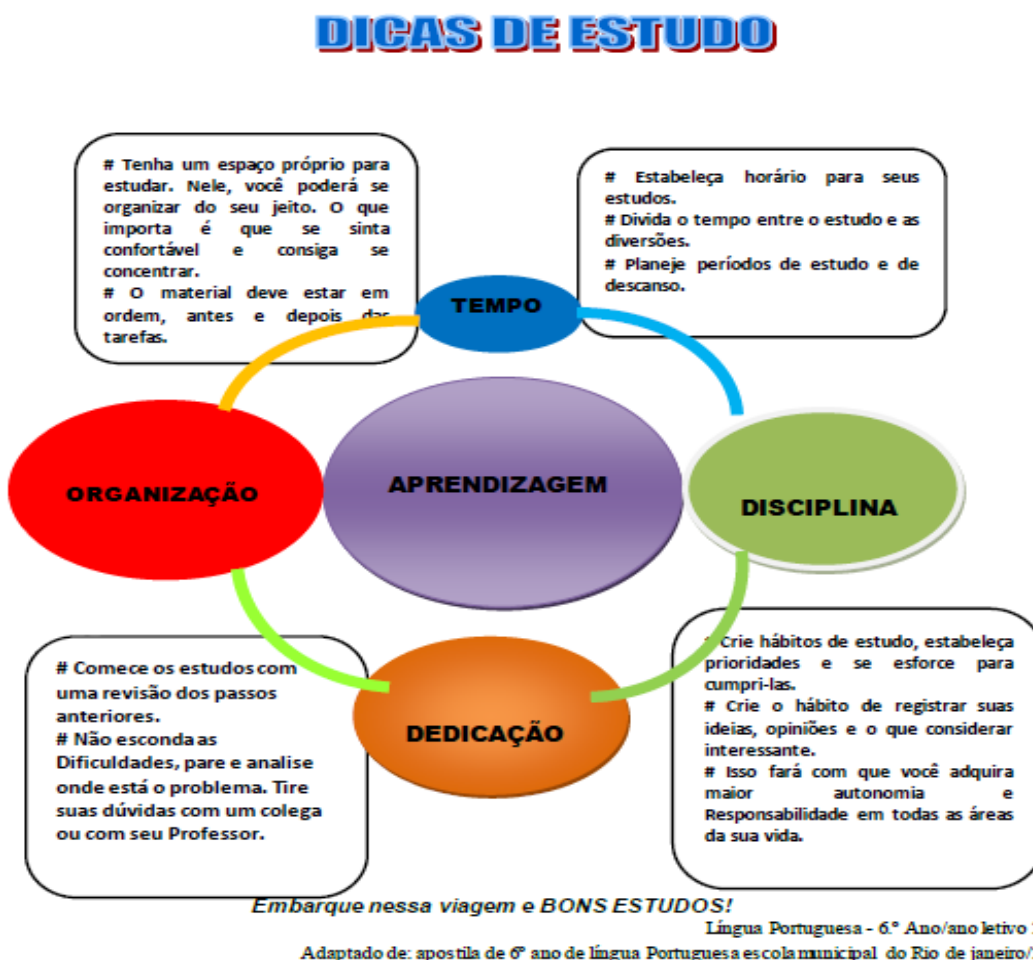
Fonte: arquivo da pesquisadora. Fevereiro/2019.

ANEXO G – PRODUÇÃO DO ALUNO EM FORMAÇÃO – GÊNERO COMENTÁRIO



Fonte: arquivo da pesquisadora. Fevereiro/2019.

ANEXO H – DICAS DE ESTUDO



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/3caderno/6Ano/6AnoLPortuguesaProfessor3CadernoNovo.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2015.

## ANEXO I – PRODUÇÃO DO ALUNO EM FORMAÇÃO –ROTINA DE ESTUDO

Aluna: Alini Maricaua Azevala  
Escola: Estadual Madre Regina Rostmann

Dia da semana	Horario	Atividade
Segunda - Feira Todos os dias	08:00	Acorde vou tomar café
	09:00	Arrumo minha cama
	10:00	faço minhas tarefas de Ma, Ge, CT e Ma
	12:00	Tomar Banho para ir para a Escola
	06:00	chego e vou descansar
Terça - Feira Todos os dias	08:00	Acorde vou tomar café
	09:00	Arrumo a cama
	10:00	faço minhas tarefas de Ma, HT, Ge e R.F
	12:00	Tomar Banho para ir para a Escola
	06:00	chego e vou descansar
Quarta Feira Todos os dias	08:00	Acorde vou tomar café
	09:00	Arrumo minha cama
	10:00	faço minhas tarefas de HT, Ar, Ge, CT e
	12:00	Tomar Banho para ir para a Escola
	06:00	chego e vou descansar
Quinta - Feira Todos os dias	08:00	Acorde vou tomar café
	09:00	Arrumo a cama
	10:00	faço minhas tarefas de Ma, R, P, B
	12:00	Tomar Banho para ir para a Escola
	06:00	chego e vou descansar
Sexta - Feira Todos os dias	08:00	Acorde vou tomar café
	09:00	Arrumo a cama
	10:00	faço minhas tarefas de R, F, Ma, CT, P, B
	12:00	Tomar Banho para ir para a Escola
	06:00	chego e vou descansar

Fonte: texto cedido pela aluna em formação/ fevereiro de 2019

## ANEXO J – VÍDEO -MOTIVAÇÃO PARA ESTUDANTE



## ANEXO K – MENSAGEM II - ACREDITE QUE VOCÊ PODE!

Muitas vezes perdemos oportunidades por não acreditarmos que podemos ir mais longe, como quando as coisas não saem de acordo com o esperado, ou quando seu tempo foge entre suas mãos e nada dá certo. E agora, o que fazer?

**Agora é o momento de agir.** Desafie a si mesma e faça do tempo o seu aliado; coloque para fora as suas qualidades e use suas habilidades, assim você pode fazer a diferença nesse exato momento.

**Acredite que você pode ser mais, se der mais.** Creia no seu sucesso e não crie obstáculos na sua mente, mas comece agindo! Você tem talentos, só precisa exercitá-los. Não deixe que o medo de errar detenha você e a faça parar no tempo, mas seja corajosa, acredite no seu potencial!



A melhor hora para tomar atitudes, para mudar as coisas e fazer tudo dar certo é quando tudo está indo contra você, pois o melhor impulso para a falta de coragem é a ação. Não fique sentada se lamentando, levante-se e faça algo!

**Siga em frente e busque na vida grandes conquistas. Tudo passará a dar certo, quando você começar a entender que o que você determinar você poderá alcançar, basta acreditar em si mesma.**

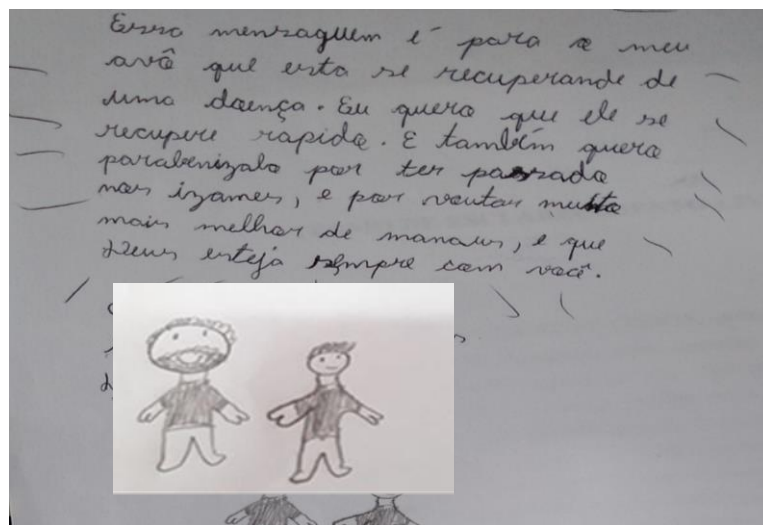
Saibam que suas ações no seu tempo (agora) determinam o seu futuro, pois as melhores conquistas acontecem quando agimos com atitudes corajosas em situações desencorajantes.

Então reflita: **o que você pode fazer, nesse exato momento, para chegar tão longe? ACREDITE EM VOCÊ E COMECE A AGIR, JÁ....**

Desejamos que você tenha sempre muito sucesso em sua vida! E que o ano letivo de 2019 seja a porta aberta do sucesso para você... **FORÇA, FOCO E FÉ!**

Fonte: <https://www.mundodasmensagens.com> (adaptado). Acesso em: 11/02/2019.

#### ANEXO L – PRODUÇÃO DO ALUNO EM FORMAÇÃO – GÊNERO MENSAGEM



Fonte: texto cedido pelo aluno em formação/ fevereiro de 2019

#### ANEXO M – PRODUÇÃO DO ALUNO EM FORMAÇÃO – GÊNERO MENSAGEM



Fonte: texto cedido pela aluna em formação/ fevereiro de 2019

ANEXO N - ADC: “POR QUE O FAQUIR NÃO SE ESPETA AO SE DEITAR NUMA CAMA DE PREGOS?”

## Por que o faquir não se espeta ao se deitar em uma cama de pregos?



**U**ma espetada – ai, como dói! Mas existem pessoas que se deitam sobre uma cama de pregos e não sentem nada. Essa experimentação ficou famosa na Índia – é a prática do faquir! Mas o faquir é um mágico? Negativo! Ele usa apenas os poderes da ciência...

Apesar de a cama de pregos não ser a coisa mais confortável do mundo, o faquir parece bem acomodado sobre ela. Para não sentir dor, nem se machucar, ele distribui seu peso pelos vários pregos que vão sustentá-lo – algo que exige muito treino e muito cuidado (o que significa que ninguém deve tentar fazer isso em casa!!!). Mas, e se o faquir tentar se equilibrar sobre um só prego? Pode ter certeza de que não vai dar certo, porque um único prego não sustentará o peso do seu corpo – e ele vai se machucar.

Se você tiver a oportunidade de assistir à apresentação de um faquir, repare que, apesar de se deitar lentamente, ele apoia todo o corpo de uma só vez na cama. Essa mistura de delicadeza com agilidade é importante para evitar maior pressão dos

pregos sobre uma ou outra parte do corpo. Aliás, já está na hora de explicar o que os pregos fazem. Pois bem; cada prego faz uma força sobre o faquir equivalente a uma pequena fração do seu peso. Quanto mais pregos houver na cama, menor será o peso que cada prego deverá sustentar.

Algumas camas de faquir chegam a ter quatro mil pregos. Esta informação nos permite calcular o peso médio que cada prego sustenta. Vejamos: 50 quilogramas é o mesmo que 50 mil gramas. Se dividimos 50.000 por 4.000, chegamos à conclusão de que cada prego da cama sustenta 12,5 gramas – algo muito leve para receber de volta a pressão do prego na forma de uma espetada, não é mesmo?


E aí, topa trocar o colchão da sua cama por alguns milhares de preguinhos?!

**Gustavo Rubini,**  
Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento,  
em Ensino de Matemática e Ciências,  
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ilustração Cruz



## ANEXO O – ADC “VOCÊ SABIA QUE EXISTEM MOSQUITOS FANTASMAS?”



## Você sabia que existem mosquitos fantasmas?

**P**ode tirar o cavalinho da chuva quem acha que vamos falar de assombrações. Queremos é apresentar você ao *Chaoborus*, mosquito que passa por uma profunda transformação durante a sua vida. Na fase jovem, vive na água como uma larva transparente – dá para ver tudo por dentro, como nos fantasmas dos filmes. Por essa e outras características, é que ele ganhou o apelido de mosquito fantasma!

Em alguns locais, como nas lagoas do Rio Doce, em Minas Gerais, estas larvas têm um comportamento muito interessante. Durante o dia, ficam quietinhas, lá no fundo, às vezes, até enterradas no sedimento dos rios ou dos lagos, para se protegerem dos predadores. Mas, quando o Sol vai se pondo e a noite chega, os peixes não conseguem mais enxergá-las. Então, elas começam a se movimentar: saem do fundo, vão subindo, subindo e... Buuu! Com seu apetite enorme, devoram muitos dos pequenos organismos que vivem na coluna d'água. Comem tanto que, rapidamente, elas crescem e engordam.

Para capturar o alimento, pode-se dizer que estas larvas utilizam uma estratégia de emboscada. Ficam paradinhas, quase imóveis, só aguardando uma presa passar. É que, quando nadam, as presas criam vibrações na água e as larvas detectam esse sinal. Aí, com suas antenas e mandíbulas capturam a refeição, abrem a boca e... Nhac!

O cardápio é bem variado. As maiores e as mais velhas costumam se alimentar de

zooplâncton (animais microscópicos que vivem na coluna d'água, como as pulgas-d'água). As menores e as recém-nascidas comem algas.

Para os cientistas, o mais interessante é que a transparência possibilita ver algumas estruturas internas do corpo do inseto. Eles conseguem identificar, por exemplo, que as larvas têm pequenas bexigas de ar que regulam sua flutuação.

Mas você deve estar se perguntando o que acontece depois de tanto comerem? Ora, as curiosas larvas transparentes viram pupas e, em seguida, mosquitos adultos que são... Comuns! O *Chaoborus* não se alimenta de sangue, portanto, não é vetor de doenças. Chama a atenção, porém, o fato de que às vezes voam juntos para fora d'água, formando uma verdadeira nuvem. Logo eles acasalam, depositam ovos nas lagoas e a partir daí, você já sabe, nascem outras larvas e a história recomeça!

**Daniel Marchetti Maroneze, Thécia Alfenas Silva Valente Paes e Paulina Maria Maia Barbosa,** Laboratório de Limnologia, Ecotoxicologia e Ecologia Aquática (LIMNEA), Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais.

Foto: Virellivius/Wikimedia Commons/CC

19

Fonte: Revista Ciência Hoje para criança ano 34. novembro, 2011

## ANEXO P – TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS 6º ANO

**PRESSÃO E FORÇA: QUAL É A DIFERENÇA?**

No seu dia a dia você já deve ter ouvido e utilizado as palavras **força** e **pressão**. Quando você se apoia em uma parede utilizando a mão aberta, conforme a fotografia ao lado, você está aplicando uma força sobre a parede. Essa força não está distribuída por toda a parede, mas apenas na área em que sua mão está em contato com ela.

A relação entre a força e a área (superfície) na qual a força está sendo aplicada é chamada de **pressão**. Portanto, uma força de mesma intensidade pode provocar diferentes pressões, dependendo da área na qual ela está sendo aplicada.

Você pode verificar facilmente a diferença entre pressão e força segurando um lápis conforme a fotografia ao lado. Ao apertá-lo entre os dedos, você estará exercendo uma força sobre todo o lápis. Porém, você vai perceber uma dor maior no dedo onde está a ponta afiada. Isso significa que, quanto menor a superfície de contato (parte apontada do lápis), maior será a pressão.



A mão está exercendo força sobre a parede.



**A CAMA DE PREGOS DO FAQUIR**

A força exercida pelo corpo do faquir ao deitar sobre uma cama de pregos distribui-se por toda a superfície do corpo apoiada nos pregos, diminuindo a pressão em todos os pontos de apoio.

Se o faquir ou qualquer outra pessoa se deitasse sobre um único prego, a pressão seria tão grande que ele furaria o seu corpo. Lembre que um faquir é uma pessoa treinada para realizar esse tipo de procedimento.



Faquir sobre pregos.

**Generalizando, podemos afirmar que, para uma mesma força, quanto menor a superfície onde ela é aplicada, maior será a pressão.**

A diferença entre pressão e força fica ainda mais evidente se procurarmos a resposta para outra pergunta: por que os pregos têm pontas?

Quando damos uma martelada na extremidade achatada do prego, a força é transmitida para a outra extremidade (ponta do prego), que apresenta uma área menor. Assim, na ponta do prego a pressão é maior, o que facilita sua entrada na madeira. Entretanto, se fizermos o contrário, ou seja, se a martelada for dada com a mesma força na ponta do prego, a força será transmitida para a extremidade achatada do prego, que tem área maior. Nesse caso, a pressão sobre a madeira será menor e o prego não entrará.



Os pregos têm uma extremidade fina e outra achatada, onde é dada a martelada.

Fonte: livro didático de Ciências 6º ano. Editora: Saraiva. p. 181



## ANEXO Q – PRODUÇÃO DO ALUNO CARIMBADA PARA A REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

as últimas reuniões

14 03 2019

Produção textual

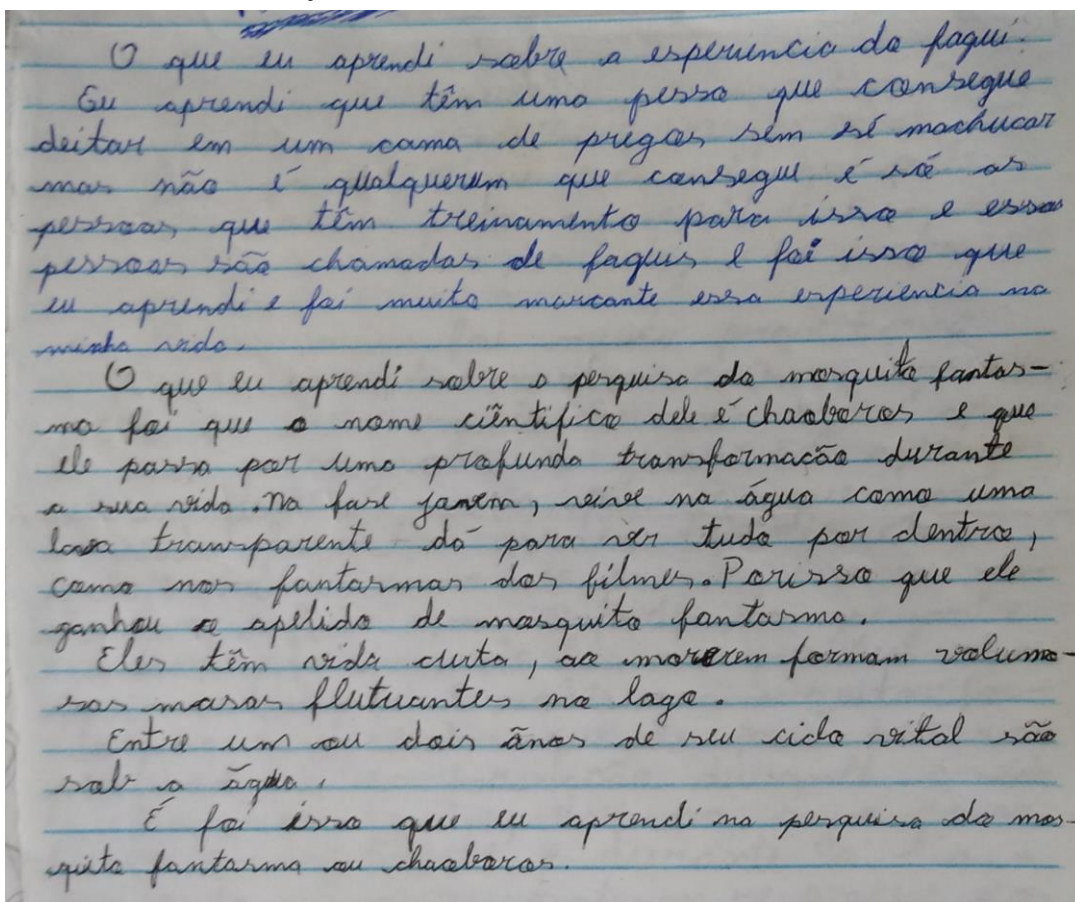
Dei sua opinião sobre o seu aprendizado. Foi proveitosa a experiência? O que você conseguiu aprender? O que você acha que pode melhorar para as próximas atividades (em relação a você como aluno, ao colega e ao professor)?

Para mim foi muito proveitosa porque eu aprendi muitas coisas que antes eu não sabia. Eu conseguir aprender um pouco sobre a quati. Eu aprendi que a quati é aquela pessoa que ganha a vida fazendo coisas difíceis como deitar numa cama de pregos, sem se machucar, enfiar uma espada na garganta e andar por cima de brasas quentes sem queimar os pés. E sobre o mosquito fantasma eu aprendi que ele passa por uma profunda transformação durante a vida. Na fase jovem, vive na água como larva transparente e durante o dia, a larva do mosquito-fantasma se protege dos predadores se escondendo no leito do lago e durante a noite, sai à superfície para se alimentar. E tem vida curta, ao morrerem formam bolinhas flutuantes no lago.

Eu poderia melhorar a organização do meu grupo que estava um pouco desorganizado.

Fonte: texto cedido pelo aluno em formação/ março de 2019

## ANEXO R – PRODUÇÃO DO ALUNO APÓS A REFLEXÃO LINGÜÍSTICA



Fonte: texto cedido pelo aluno em formação/ março de 2019

## ANEXO S – TEXTOS BASE: GÊNEROS RELATO DE EXPERIÊNCIA

Texto 1 Meu primeiro celular

No meu aniversário de 12 anos ganhei um presente do meu pai e da minha mãe: meu primeiro celular de toque na tela, da marca Blu.

Aquele dia foi muito legal! Eu tinha o meu celular. Depois que eu ajudei meus pais nos afazeres domésticos fui na casa do Adryel para baixar aplicativos de música gospel e jogos como o Clash Royale, Traffic Racer e, ainda, alguns aplicativos de conversa.

Eu não gostava muito que mexessem no meu telefone. Era só meu. Todos os finais de semana eu e o Adryel nos reuníamos para ficar batalhando nos jogos do celular.

No meu aniversário de 13 anos, ganhei outro celular. Fiquei muito empolgado com o presente porque iria viajar para um congresso da Igreja. Novamente fui até a casa do meu amigo para instalar novos aplicativos e jogos diferentes.

Sempre espero receber presentes. É super emocionante.

Texto 2 Lembranças

Há muito tempo, quando eu tinha cinco anos, morava no Paraguai, numa cidade chamada Caaguazu. Perto da minha casa morava Camila, minha prima de seis anos.

Atrás da minha casa existia uma praça com muitas árvores e vários brinquedos: escorregador, balanço, gangorra e vários outros. Sempre brincávamos lá.

Um dia, pela manhã, eu e Camila fomos brincar na praça. Ela subiu numa árvore, caiu e quebrou o braço. Fiquei muito assustada e sai correndo para chamar as nossas mães enquanto minha prima chorava desesperada de dor.

Camila foi levada para o hospital, onde recebeu atendimento médico, engessou o braço e voltou para casa.

Passado o susto, a história ficou engraçada com a versão contada por Camila. Ela disse que tinha subido na árvore por causa de uns cachorros que queriam atacá-la. Devido a uma pisada em falso ela caiu e os cachorros morderam o seu braço. Assim, essa história ficou meio engraçada e mal contada.

Fonte: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/download/903/574> . Acesso em 22/03/2019.