

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEEB

FRANCINETE BRAGA SANTOS

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA, OS
GÊNEROS TEXTUAIS E A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

São Luís
2019

FRANCINETE BRAGA SANTOS

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA, OS
GÊNEROS TEXTUAIS E A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

São Luís
2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Santos, Francinete Braga.

O Ensino de Língua Portuguesa como língua materna, os gêneros textuais e a produção escrita dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental / Francinete Braga Santos. - 2019.

170 f.

Orientador(a): Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Ensino Fundamental. 2. Gêneros Textuais. 3. Língua Materna. 4. Língua Portuguesa. 5. Produção Escrita - alunos. I. Fernandes, Vanja Maria Dominices. II. Título.

FRANCINETE BRAGA SANTOS

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA, OS
GÊNEROS TEXTUAIS E A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB-UFMA)

Profª. Dra. Mônica da Silva Cruz (Membro Externo)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PGLetras-UFMA)

Profª. Dra. Joelma Reis Correia (Membro Interno)
Doutora em Educação (PPGEEB-UFMA)

Dedico esse trabalho às crianças do Brasil que, enquanto cidadãos que tiveram seus direitos cerceados, pela não plenitude dada à prerrogativa constitucional de apropriação dos produtos culturais da humanidade, por meio da aprendizagem da linguagem escrita.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua bondade infinita, que me concedeu a graça de ingressar no Mestrado em uma universidade pública, sendo fruto da determinação pessoal e fé Nele foram superados obstáculos – estes que não foram poucos, ao longo do percurso para ser frequente às aulas, aos estudos, às apresentações de trabalhos, tendo sido decisivo o sentir-me capaz para sobreviver às fases de qualificação até a chegada a este texto da Dissertação. [Ufa!!!]

Então, sou grata ao Senhor Deus, que dobrou meus joelhos para suportar com tolerância e resiliência, não me deixando sucumbir aos obstáculos, do perceber-me fora do meu tempo e idade, dos meus projetos pessoais que clamavam por atenção – tudo isso que nos deixa absortos. Foi assim, também pelo fato de já ter a formação *strito sensu*, em trajetórias progressas, porém estar na Universidade Federal do Maranhão representava um distintivo que faltava em meu peito; por isso o sentir-se, além de agraciada, renovada por saberes e perspectivas, muito além de serem algo complementar, mas, enquanto indivíduo, estar consciente do meu exercício profissional.

Agradeço, por extensão cada amiga, amigo, professora, professor da turma 2017. Reconheço, em cada um o toque pra eu ficar mais sabida, mais esperta nesta tessitura, não só de textos, mais especialmente, do saber fazer pesquisa; sendo contraponto, o fato de não ter recursos oriundos de bolsas de financiamento estudantil. Portanto, Senhor foi tua graça, pois fazer mestrado no Brasil não é tarefa fácil, já que temos de nos revestir de coragem, ousadia e inteligência para conciliar as obrigações de estudante com atribuições funcionais do trabalho e da família.

É oportuno externar os meus agradecimentos à Prof.^a Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, minha orientadora, que depositou em mim, enquanto aluna e orientanda, confiança para o deixar caminhar, mantendo-se questionadora, crítica, mas sem impedir o percurso a ser trilhado. Valeu, profa! Obrigada pelos ensinamentos que resultam nesta investigação, cujo objeto de estudo e pesquisa, foram possíveis graças à superação das dificuldades. Agradeço também pela acolhida e aprendizado na vivência do Grupo de Estudo GruPELPAI.

Os meus agradecimentos especiais à coordenação do PPGEEB na pessoa do Professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, pela presença ativa na defesa dos interesses dos estudantes e professores do Programa de Mestrado Profissional, tendo em vista à consolidação e importância deste no cenário brasileiro, especialmente, no Maranhão dada a urgência e necessidade de qualificação profissional dos docentes da Educação Básica. Agradeço também

à vice-coordenadora do curso, Professora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, pela articulação compartilhada, serena e justa com o coordenador, cujas ações configuram-se como determinantes ao desenvolvimento e consolidação deste Programa.

Agradeço, igualmente, ao quadro de professoras/es desta universidade, este que se destaca pela idoneidade na condução dos processos de ensino e pesquisa e pela condução das disciplinas, portanto, primordiais à consolidação de habilidades de leitura, desenvolvimento de hábitos de estudos, de análise e de escrita dos textos dos estudantes. Assim, ganhamos notoriedade no momento de muitas escritas do texto de pesquisa, comprovando que ser aluno de um mestrado, perpassa o trabalho intelectual, pois é a consolidação de hábitos, cuja disciplina forja o ser pesquisador/pesquisadora, isto é, sermos produtores de conteúdo. Obrigada!

Minha gratidão à minha família, especialmente a duas pessoas, estas que não estudaram tanto quanto eu, porém são/foram essenciais para que eu persistisse: Bernardo Rodrigues dos Santos, meu pai, homem interiorano, de poucas letras, mas de muita luta; Elizabeth Braga Santos, minha mãe, mulher interiorana que conseguiu cumprir uma trajetória mais exitosa, no que tange ao domínio da leitura, da escrita e da boa caligrafia; porém, esta, submetida às determinações da época, manteve-se na maternidade e na execução de trabalhos manuais. Daí meus pais, estarem gravados em minha memória como pessoas determinantes ao meu sucesso acadêmico.

Agradeço também pelo conjunto da obra familiar, pois sou mãe com filhos ajustados aos seus afazeres, porém sabedores do meu compromisso acadêmico, estando eu independente deles/dela para cumprir as metas aqui concretizadas.

Contudo afirmo com este trabalho uma marca de aprendiz pela crença de que também servirá de inspiração a muitas outras mulheres, como trabalhadoras contumazes, que apesar do cotidiano exaustivo pelas tarefas a exercer, tendo o corpo doente ou sadio, na reação regulada por emoções e sentidos de se saber em processo de crescimento pessoal, por meio do estudo.

Enfim, destacamos nossa gratidão imensa pelas pessoas que fizeram parte do campo da pesquisa, especialmente a professora Maria Raimunda Santos de Souza e aos estudantes da turma do 5º ano B, cuja acolhida me transformou em partícipe de suas vidas acadêmicas entre os anos letivos de 2017 e 2018. Meus agradecimentos à equipe pedagógica da escola, em nome da Diretora Geral Suely Mendes Guterres, por terem acreditado na intencionalidade dos propósitos da pesquisadora, traduzida em comprometimento compartilhado com a natureza interventiva desta pesquisa.

À SEMED, Secretaria Municipal de Educação de São Luís, pela permissão de acesso ao campo para o desenvolvimento da pesquisa em escola de sua rede de ensino. Agradeço especialmente às Professoras Maria de Jesus Gaspar Leite, Secretária Adjunta de Ensino da rede Municipal e à Arsênia Pereira Sousa, Superintendente da área de Ensino Fundamental.

Educar aprende-se educando; porém, utilizando o nosso poder de reflexão todo o tempo para avaliarmos nossa práxis e corrigirmos nossa rota. Precisamos pensar sobre as nossas ações ao mesmo tempo em que precisamos transformar nosso pensamento em ação.

(Barbosa, Laura Monte Serrat, 2006, p.82).

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada: "**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA, OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**", tem como objetivo geral Desenvolver o ensino da Língua Portuguesa de modo que articule a escrita em sala de aula por meio de uma intervenção colaborativa com a professora e os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com vistas a produção de encaminhamentos metodológicos para o ensino da produção textual para esses alunos. Desdobra-se nos seguintes específicos: Identificar quais são as atividades de escrita realizadas no 5º ano e como resultam em produção de textos por estes alunos da escola pública pesquisada; Analisar as articulações didáticas da professora, observando como resultam em estratégias de ensino da língua portuguesa, por meio da análise do livro didático de L.P. do 5º ano; Descrever de que modo o compartilhamento do trabalho pedagógico com a professora favoreceu a aprendizagem para a produção de textos em sala de aula, resultando na melhoria na escrita dos alunos do 5º ano B da escola campo da pesquisa; Avaliar como as práticas cotidianas de escrita, considerando os processos de planejamento, escrita de rascunho, de reescrita e da autocorreção de textos em sala de aula resultaram na melhoria da escrita dos alunos do 5º ano B. O quadro de referência teórico metodológico da Pesquisa para o alcance dos objetivos propostos perpassa pelos estudos de Flick (2009); Marconi, Lakatos (2017); Denzin, Lincoln (2006); Thiollent (1994); Ibiapina (2016). Os autores que sustentaram as análises dando embasamento aos fundamentos teóricos metodológicos a partir de Antunes (2003, 2010, 2014, 2017); Bajard (2014); Bakhtin (2010); Jolibert, (1994); Soares (2002, 2003, 2017); Koch (2012; 2015); Luft (2007); Geraldi (1981; 2011); Fayol (2014); Marcuschi, (2008); Gregolin (2007), entre outros. Os resultados evidenciaram a melhoria na aprendizagem da escrita na Turma do 5º ano B, tomando como referência o processo de intervenção que teve como abordagem principal a Pesquisa-Ação e como abordagem secundária a pesquisa Colaborativa. As conclusões finais demonstram que o ensino de Língua Portuguesa estava centrado na aprendizagem da gramática normativa, como língua materna, por meio dos gêneros textuais. As práticas de produção escrita de autoria dos alunos do 5º ano manifestadas durante a intervenção, foram apresentadas por meio de registros fotográficos, apontando para a autonomia na escrita no cotidiano escolar, ou colocando as ideias expressas verbalmente no papel, ou fazendo questionamentos quanto ao significado das palavras, à pontuação e à acentuação e demais aspectos. Os alunos passaram a ser mais críticos e responsáveis pela melhoria das habilidades para escrever. A professora colaboradora mudou a postura, acompanhando a correção do texto pelo aluno, sem fazer marcas no texto, a partir da busca de regularidades nas construções registradas pelos alunos, considerando o uso de diferentes gêneros textuais, incluindo aspectos do estudo da gramática ou quanto à estética do texto, no entanto, sem dar ênfase à correção excessiva do texto do aluno.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Língua Materna. Gêneros Textuais. Produção Escrita.

ABSTRACT

This study, entitled "**THE TEACHING OF the PORTUGUESE LANGUAGE AS A MOTHER TONGUE, AND THE WRITTEN PRODUCTION OF STUDENTS OF THE 5TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL**", its general objective is to develop the teaching of the Portuguese Language in a way that it articulates with writing in class through intervention in collaboration with the teacher, and the students of the 5th year of elementary school, with a view to the production of methodological orientation for the teaching of text production to these students. It is sub-divided into the following specific goals: To identify what are the activities of writing done in the 5th year, and how they result in the production of a text by the students of the public school in question; To analyse the teaching articulations of the teacher, noticing how they result in strategies for the teaching of the Portuguese language, by means of the analysis of the Portuguese Language text-book of the 5th year; To describe the way in which the sharing of the pedagogical work of the teacher encouraged the pupils to create texts in classroom, resulting in an improvement in the writing skills of the students of 5th year B of the school in question; Evaluate how their practices of day-to-day writing, taking into account the processes of planning, writing drafts, rewriting and correction of the text in classroom, resulted in the improvement of the students' writing skills. The theoretical methodological reference framework of the research for the achievement of the proposed objectives considers the studies of Flick (2009); Marconi, Lakatos (2017); Denzin, Lincoln (2006); Thiollent (1994); Ibiapina (2016). The authors who were the mainstay of the analysis, providing basis for the theoretical and methodological ground were Antunes (2003, 2010, 2014, 2017); Bajard (2014); Bakhtin (2010); Jolibert, (1994); Soares (2002, 2003, 2017); Koch (2012; 2015); Luft (2007); Geraldi (1981; 2011); Fayol (2014); Marcuschi, (2008), and Gregolin (2007), among others. The results highlighted the improvement in the learning of writing in the class of 5th year B, taking as reference the intervention process that had as main approach Action Research and as secondary approach Collaborative Research. The final conclusions show that Portuguese language teaching was focused on learning normative grammar, as a mother tongue, through textual genres. The written production practices of the 5th year students manifested during the intervention were presented by means of photographic records, pointing to autonomy in writing in daily school life, or putting the ideas expressed verbally on paper, or questioning the meaning of the words, punctuation and accentuation and other aspects. The students became more critical and responsible for improving their writing skills. The assistant professor has changed her posture, following up with the correction of the text by the student, with no markings in the text, from the search for regularities in the constructions that are registered by the students, considering the use of different text genres, including aspects of the study of the language and the aesthetics of the text, however, without focusing too much on correction.

Keywords: Portuguese Language. Mother Tongue. Text Types. Written Production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O professor como escriba e repetidor de perguntas.....	45
Figura 2 - Caderno de “Produção Textual”.....	53
Figura 3 - Lousa retangular – partes branca e verde.....	54
Figura 4 - Rascunho de e-mail escrito no caderno.....	70
Figura 5 - Cadernos de produção textual empilhados na mesa da professora	70
Figura 6 - Caderno com marcas da correção da professora	71
Figura 7 - A postura pedagógica frente ao texto.....	73
Figura 8 - Ambiente autorregulado em momentos de produção textual.....	74
Figura 9 - Passando do rascunho para outro rascunho.....	82
Figura 10 - Alunos da Turma 5B planejando a escrita do texto	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma das observações livres	56
Quadro 2 - Textos para leitura Porta aberta, 5º Ano.....	60
Quadro 3 - Recorte de atividade do livro – Palavras em vermelho.....	61
Quadro 4 - Estudo da língua – Porta aberta, Língua Portuguesa, 5º Ano.....	62
Quadro 5 - Só para lembrar – Porta aberta, Língua Portuguesa, 5º Ano.....	63
Quadro 6 - Cronograma da observação participante	64
Quadro 7 - E-mail – seção comparando textos.....	69
Quadro 8 - Componentes dos textos epistolares.....	79
Quadro 9 - Exemplo gênero: carta pessoal para as mães	80
Quadro 10 - CPD – As sequências didáticas e os gêneros textuais.....	91

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	MARCO METODOLÓGICO: um percurso que se faz ao caminhar	20
2.1	O Tipo da Pesquisa	20
2.2	O <i>Lócus</i> da Pesquisa	23
2.3	Os Colaboradores da Pesquisa	27
2.3.1	A Professora Colaboradora da pesquisa	27
2.3.2	Os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental	28
2.4	As Etapas da Pesquisa	28
2.5	Coleta, Forma de Análise e Interpretação dos Dados de Pesquisa	29
2.5.1	Os instrumentos de coleta de dados	29
2.5.1.1	Técnica de observação	30
2.5.1.2	Técnica de anotações de campo	31
2.5.1.3	Técnica da transcrição	31
2.5.1.4	Técnica da iconografia: documentação por imagem - desenhos e fotografias	32
2.5.1.5	Técnica de documentação: os textos dos alunos escritos em sala de aula.....	33
2	O Produto Final: Caderno de Planejamento Didático (CPD) – Orientações Pedagógicas ao professor do 5º ano e a Pasta “Minhas Produções Escritas” (MPE)	33
2.6.1	Caracterização do Produto Final.....	34
3	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA E A PRODUÇÃO ESCRITA EM SALA DE AULA	35
3.1	O Português no Brasil: a unidade da língua não se perdeu, mas tomou outro rumo	36
3.2	O Ensino de Língua Portuguesa: uma ruptura com o ensino tradicional da língua materna	38
3.3	De um Conjunto de Palavras em um Texto: o ensino da produção e da compreensão da atividade textual	43
3.4	As Concepções de Linguagem em que se está ancorado	46
3.5	A Escrita-Produção em Sala de Aula em Diferentes Momentos de Usos da Língua	49
4	DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA PARA AS PRÁTICAS DE ESCRITA COTIDIANA: entre a desmistificação e as possibilidades	52
4.1	O Diagnóstico: sob o olhar compartilhado do pesquisador e dos colaboradores da pesquisa	55
4.1.1	O livro Didático usado na sala de aula e os gêneros textuais	58

4.1.2	A obra Porta Aberta – Língua Portuguesa, 5º ano do Ensino Fundamental	59
4.1.3	Como a professora trabalha a produção escrita	64
4.1.4	Como os estudantes do 5º ano escreviam as produções escritas em sala de aula	68
4.2	Postura Pedagógica Frente à Escrita dos Alunos: o professor como a-	
	-gente de letramento	72
4.2.1	As estratégias pedagógicas compartilhadas: teorias e exemplificações	75
4.2.2	A escrita de alunos do 5º ano B: a partir do percurso de pesquisa	78
4.3	Contribuições da Experiência Vivida para os Colaboradores da Pesquisa .	83
4.3.1	O que ganhou a professora?.....	84
4.3.2	E as crianças, o que aprenderam?	86
4.4	O Produto da Pesquisa: Caderno de Planejamento Didático (CPD) e	
	materiais complementares	89
4.4.1	Caderno de Planejamento Didático (CPD) - Orientações aos professores do 5º	
	Ano	89
4.4.2	A pasta Minhas Produções Textuais: MPT	92
5	CONCLUSÃO	95
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICES	106
	ANEXOS	167

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa tem-se como objetos de estudo a língua portuguesa, analisada na perspectiva de língua materna, os gêneros textuais e a produção escrita de alunos. Adianta-se que neste estudo parte-se do princípio de que a linguagem seja uma atividade interativa e, necessariamente, implicará na compreensão de que uma língua é um conjunto de recursos vocais ou recursos gestuais de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação uma com as outras. Considerando este ponto de vista é possível afirmar que a língua não existe, enquanto entidade concreta, o que existe são falantes; são grupos de falantes (ANTUNES, 2009;2014).

Segundo Cereja e Cochar (2009, p.15) a língua “[...] pertence a todos os membros de uma comunidade; por isso faz parte do patrimônio social e cultural de cada coletividade. Como ela é resultado histórico de uma convenção, um único indivíduo[...], não é capaz de criá-la ou modificá-la”. Assim entendida como um objeto de uso pela humanidade, estando situada em um contexto histórico, político, social e cultural.

Assim quanto ao imperativo imposto nas escolas para ensinar línguas aos estudantes, recorta-se o ensino da Língua Portuguesa como objeto de estudo. Do mesmo modo, como a produção escrita é conduzida na sala de aula de um 5º ano do Ensino Fundamental. Tais perspectivas de análise não pretendem uma retomada da histórica da língua Português, apesar de serem considerados neste estudo a língua condicionada pela história de um povo e pelos acontecimentos políticos, sociais e culturais.

Assim, nesta breve análise, afirma-se que “todas as línguas ibéricas, à exceção do Basco, derivam do Latim. A origem do Português, remota do Latim” (RAMOS. MENDES, 2006), enquanto a língua oficial de Portugal as primeiras palavras portuguesas surgiram no século IX. Mas “a unidade da língua não se perdeu, mas no Brasil o português tomou um rumo específico desde sua descoberta em 1500, devido a circunstâncias históricas e geográficas distintas.” (TEMÁTICA BARSA, 2005, p.54)

Daí destacar-se a Língua Portuguesa, situada como o idioma oficial do Brasil, além de mais nove países do mundo: Portugal, Moçambique, Angola, Timor Leste, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe destacando a importância de se conhecer a história desta língua para dela interpretar diferentes aspectos, entre os mais importantes os ligados à cultura, às noções de pertencimento e identidade de um povo, no caso o povo brasileiro.

Partindo desta breve contextualização histórica, cuja intenção é dar importância ao estudo da Língua Portuguesa. E neste sentido, o surgimento de duas gramáticas: a “Grammatica da Lingoagem Portuguesa” de Fernão de Oliveira, em 1536, e a Gramática da Língua Portuguesa, de João de Barros, em 1540. Nessas gramáticas o estudo estava voltado para a língua falada e aos documentos literários e não literários da época.

Os pressupostos anteriores apontam ao recorte necessário para o estudo pretendido por meio desta pesquisa, cuja temática situou o ensino de língua portuguesa como língua materna, cujos pressupostos destacam o estudo de uma língua pelo uso que é feito dela por seus usuários. O contraponto da análise aponta que o ensino da Língua Portuguesa, ainda carrega em sua materialidade aulas de gramática, como se estudar uma língua fosse sinônimo de estudar a gramática de uma língua.

Dito isto, outro destaque urgente nesta pesquisa é que ela recorta o estudo da escrita, não da fala. Contudo um estudo ligado à linguagem escrita, cuja articulação toma os gêneros textuais como base para a produção escrita em âmbito escola, tendo o percurso da pesquisa, os momentos de escrita de textos nas aulas de Produção Textual, na qual cabia recortada das aulas de Língua Portuguesa para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Felipe Condurú, campo da pesquisa.

É por esta ótica que precisamente busca-se respostas para o que se faz na escola com o ensino da Língua Portuguesa, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que o estudo da língua ocorre em sua maioria na perspectiva sincrônica adotando gramáticas tradicionais, cujo privilégio em aprender decorre da capacidade de entender regras, normas e exceções – o que torna esta aprendizagem mais complexa, e por isso, descumpra com o esperado o uso efetivo da língua, isto é, que haja efetiva aprendizagem.

Todavia já possível afirmar que não se ensina língua na escola, ou melhor, uma língua deve ser usada por seus usuários, por meio de diferentes atividades cotidianas. Cabe estudá-la na perspectiva de língua materna, tendo os gêneros textuais como estrutura para a produção escrita dos alunos. E nesta pesquisa, voltam-se ao contexto da metodologia de ensino, busca de estratégias de ensinar e aprender mais e melhor.

Apesar das mudanças na legislação educacional e nas normativas ministeriais, que certamente causam impactos nas práticas de ensino, muitas salas de aula adotam o ensino tradicional com foco no ensino da gramática; muitas escolas persistem e insistem que ensinar gramática pela gramática, possa ser útil à aprendizagem das crianças, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação Básica.

Serve de exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental em 1997, o sistema de avaliação permanente do livro didático (1997), por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), as diversas avaliações dos alunos das escolas públicas por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); além da obrigatoriedade de curso universitário para professores expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1996.

O ler e o escrever, enquanto atos cotidianos ainda são definidos como ensinamentos formalizados em demasia, independente da imersão em cenários tecnológicos muitos estudantes, mesmo expostos a uma gama de estímulos, a exemplo de assistirem aos programas televisivos, manipularem jogos de celulares, usarem as redes sociais; não demonstram o domínio acadêmico quanto às ferramentas ligadas à leitura e à escrita. Isso é no mínimo intrigante, sendo conveniente propor aos professores que favoreçam aos estudantes mais contato com textos de diferentes modalidades.

Por conseguinte, destaca-se a atuação da pesquisadora como professora, quando questionava o ensinar leitura, escrita e interpretação de textos como aspectos dissociados, apesar de cotidianamente juntos nas atividades escolares, denunciando que práticas docentes que separam estes atos desfavorece o domínio de tais aprendizagens. Traz, portanto, a reflexão que utilizem abordagens integradoras, visando favorecer aos estudantes contatos frequentes com diferentes modalidades de texto, sendo alternativa a melhoria da proficiência em leitura e em escrita, especialmente no contexto da escola pública.

Tal comprometimento, enquanto professora no contexto da escola pública, já em 1983 fazendo a opção pelo magistério, para depois em 1992, exercer o cargo de professora do nível I, pela Secretaria de Estado da Educação, SEDUC/MA.

A busca da pesquisadora por formação superior teve início no curso de graduação de Letras/Português, no Centro de Ensino Universitário do Maranhão (CEUMA) – na época a única faculdade particular de São Luís, e assim, sem perceber, foi iniciada uma trajetória de muitos obstáculos, entre eles entrar na Universidade Pública para concluir a graduação em Letras. Em 1993, o segundo vestibular para enfim ter acesso à educação pública superior.

O ofício de professora em escola pública, na Unidade Integrada Maria do Carmo de Abreu da Silveira, no bairro Anil III, para nesta escola ter 50 alunos da 1ª série do 1º Grau [que corresponde atualmente ao 2º ano do Ensino Fundamental]. E lá encontrar fileiras de crianças, constatando que muitas não sabiam ler ou escrever e, por isso, tinham muitas dificuldades em fazer as tarefas escolares. Este ofício intenso pela lida com crianças agitadas e desobedientes, encaminhou práticas de linguagem, envolvendo muitas leituras e escritas em sala de aula.

E neste sentido, nesta problematização na escola o modo de aprender está condicionado ao modo ensinar, sendo necessário repensar as práticas descontextualizadas, tendo em vista a estruturação de um ensino que contribua para a emancipação dos alunos, enquanto cidadãos, já que precisam dominar as ferramentas de compreensão e de interpretação da língua, enquanto depositária do que se define como ensino de línguas nas escolas.

Em termos de uma investigação científica, ser recomendável o distanciamento das intencionalidades do pesquisador com a realidade pesquisada, acredita-se que no percurso de uma pesquisa-ação rompe-se com tal distanciamento, pois a ação pretendida parte rumo à melhoria do trabalho do professor e da aprendizagem dos alunos e, mais especificamente, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, frequentemente associado ao fracasso escolar em leitura, escrita e produção de textos, tendo as áreas de ensino e aprendizagem distanciadas pelas ausências de práticas de linguagem.

Esta discussão norteou o seguinte problema de pesquisa: Até que ponto o ensino da Língua Portuguesa articula a escrita em sala de aula, por meio de uma intervenção colaborativa com a professora e os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com vistas a produção de encaminhamentos metodológicos para o ensino da produção textual para esses alunos?

Este problema de pesquisa desdobrou-se nas seguintes questões norteadoras:

- a) Quais as atividades de escrita realizadas na turma do 5º ano e como resultam em produção de textos pelos estudantes?;
- b) Como a professora concebe e propõe as atividades de escrita para o ensino da Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental?;
- c) Quais as articulações didáticas da professora que resultam em estratégias de ensino da Língua Portuguesa, por meio da análise do livro didático no planejamento das atividades para os alunos do 5º ano produzirem textos em sala de aula?;
- d) De que modo o compartilhamento do trabalho pedagógico com a professora favoreceu a aprendizagem dos alunos para a produção de textos em sala de aula resultado em textos dos alunos do 5º ano B?
- e) Como as práticas cotidianas de escrita, considerando os processos de planejamento, escrita de rascunho, de reescrita e da autocorreção dos próprios textos em sala de aula resultaram em melhoria na escrita dos alunos do 5º ano B?

E conseqüentemente gerou a definição do seguinte objetivo geral: Desenvolver o ensino da Língua Portuguesa de modo que articule a escrita em sala de aula por meio de uma intervenção colaborativa com a professora e os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com

vistas a produção de encaminhamentos metodológicos para o ensino da produção textual para esses alunos. Este objetivo foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

1. Identificar quais são as atividades de escrita realizadas no 5º ano e como resultam em produção de textos por estes alunos da escola pública pesquisada;
2. Analisar as articulações didáticas da professora, observando como resultam em estratégias de ensino da língua portuguesa, por meio da análise do livro didático de L.P. do 5º ano;
3. Descrever de que modo o compartilhamento do trabalho pedagógico com a professora favoreceu a aprendizagem dos alunos para a produção de textos em sala de aula resultando na melhoria na escrita dos alunos do 5º ano B da escola campo da pesquisa;
4. Avaliar como as práticas cotidianas de escrita, considerando os processos de planejamento, escrita de rascunho, de reescrita e da autocorreção dos próprios textos em sala de aula resultaram na melhoria da escrita dos alunos do 5º ano B.

O quadro de referência teórico metodológico da Pesquisa para o alcance dos objetivos propostos perpassa pelos estudos de Flick (2009), Marconi e Lakatos (2017), Denzin; Lincoln (2006); Thiollent (1994); Ibiapina (2016).

Os autores que sustentaram as análises dando embasamento aos fundamentos teóricos metodológicos a partir de Antunes (2003, 2010, 2014, 2017), Bajard (2014), Bakhtin (2010); Jolibert, (1994); Koch (2012; 2015); Geraldi (1981; 2011); Fayol (2014), Marcuschi, (2008), Gregolin (2007), Soares (2002; 2017), entre outros.

A estruturação deste trabalho, está distribuída em torno da Introdução e mais quatro capítulos, além da conclusão. No capítulo dois a metodologia de pesquisa é destacada, por meio da descrição do percurso. Em suas subseções são detalhadas informações sobre os instrumentos de coleta de dados entre outros aspectos da pesquisa.

No capítulo 3 a discussão é ampliada, especificamente para o ensino da Língua Portuguesa, no contexto da língua materna, utilizando autores correlatos, cujas teorias deram sustentação ao presente estudo, buscando alternativas para a análise do processo de escrita em sala de aula, sem a utilização de modelos, que denunciam metodologias de ensino tradicionais – cujas práticas dissociam os atos de ler, escrever e produzir textos.

No capítulo 4 são demonstradas práticas de estudo, nas quais de escrita cotidiana, que destaca os aspectos relacionados ao olhar compartilhado da pesquisadora com os colaboradores da pesquisa – a professora e os alunos. Por isso dar destaque ao trabalho da professora e alunos, enquanto as produções eram desenvolvidas em sala de aula.

No texto da conclusão apresentam-se os aspectos finais da pesquisa. Por isso, são discutidas as evidências obtidas no campo da pesquisa, tendo por base os aspectos observados na fase diagnóstica e nos aspectos de sua sistematização ao longo do ano letivo de 2018.

Neste texto, apesar de breve, tem-se uma análise de como o ensino de Língua Portuguesa quando centrado na aprendizagem da gramática normativa, não traduz o estudo da língua materna; assim requer a utilização de estratégias de ensino que favoreçam o uso de textos para a materialização em forma de gêneros textuais e resultem em aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim, os resultados apontam para práticas de produção escrita em sala de aula, tendo em vista a melhoria da escrita dos alunos, no caso de alunos do 5º ano.

2 MARCO METODOLÓGICO: um percurso que se faz ao caminhar

Esta seção é destinada a explicação do percurso metodológico adotado nesta pesquisa, tendo em vista a perspectiva de um mestrado profissional que, portanto, destaca-se como sendo de cunho interventivo, sendo primordial o olhar reflexivo da pesquisadora.

Assim, os aportes definidos para esta investigação assentam-se na abordagem qualitativa do problema de pesquisa, portanto difere da abordagem quantitativa, pois não analisa dados na perspectiva positivista, por exemplo. Contudo, a pesquisa qualitativa, representa neste trabalho o conjunto de práticas adotadas pelo pesquisador para serem interpretadas à luz da teoria e dos dados coletados no campo da pesquisa. Estando claro tais pressupostos faz-se o detalhamento do percurso metodológico adotado na presente investigação.

2.1 O Tipo da Pesquisa

A lógica de uma pesquisa dar-se-á por aspectos delineados antecipadamente à investigação, no que se chama de desenho metodológico, já que serve de orientação do percurso a ser seguido. Por isso,

O pragmatismo busca primeiramente estabelecer o elo entre teoria e a práxis. O processo de reflexão central está vinculado a resultados de ação que envolve manipulação de fatores materiais e sociais em um determinado contexto. A experiência surge numa interação contínua entre as pessoas e o ambiente e, conseqüentemente, esse processo constitui tanto a sujeitos quanto a objetos da investigação. As medidas são intencionais e visam à geração dos resultados desejados. O processo de geração de conhecimento baseia-se, portanto, nas normas, nos valores e nos interesses do investigador. (GREENWOOD; LEVIN, 2006, p. 101).

Concordando com o supracitado, destacamos a trajetória metodológica no formato de pesquisa do tipo interventiva, tendo como abordagem principal a Pesquisa-Ação, que é

[...] uma investigação na qual há uma co-produção de conhecimentos entre participantes e os pesquisadores por meio de processos comunicativos colaborativos nos quais todas as contribuições dos participantes são levadas a sério. Os significados construídos no processo de investigação conduzem à ação social, ou ainda essas reflexões sobre a ação levam à construção de novos significados. [...] A pesquisa-ação concentra-se no contexto; seu objetivo é resolver problemas da vida real em seu contexto. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 102).

Neste processo de interação entre a pesquisadora e os colaboradores afirmamos que “[...] a pesquisa-ação geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outros” (THIOLLENT, 1994, p. 7), sendo que nessa aproximação com o campo de pesquisa leva-se em conta os interesses dos sujeitos a serem pesquisados, além das

expectativas, por meio do estabelecimento de levantamentos (ou diagnósticos) da situação, dos problemas prioritários e eventuais ações. (THIOLLENT, 1994).

Então, nessa busca de interação elegeu-se a Pesquisa Colaborativa, como uma abordagem secundária, buscando explicações por meio de práticas de ensino com a professora e os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no campo de pesquisa em uma escola pública da cidade de São Luís. Nestas práticas pretendidas, visou-se à intervenção, bem como a elaboração do produto da pesquisa, aqui definido como sendo um caderno com orientações para professores do 5º ano, com o objetivo presta assessoramento na construção de práticas pedagógicas que favoreçam a produção de textos e, conseqüentemente, melhoria da escrita dos alunos. Nessa perspectiva

[...] os professores estabelecem uma rede de negociações que objetiva a mudança das práticas docentes. Esse processo investigativo favorece, sobremaneira, tanto a produção de conhecimentos quanto a formação e o desenvolvimento profissional. (FERREIRA, 2017, p.4).

E desse modo, na pesquisa-ação a ênfase pode ser dada aos seguintes aspectos: “Resolução de problemas, tomada de consciência ou produção do conhecimento.” (THIOLLENT, 1994, p. 19), mas não se trata de um conjunto de dados a serem descritivos no final da pesquisa, pois

[...] ao contrário das pesquisas positivistas [...] as investigações orientadas pela pesquisa-ação são sempre criações particulares de cada processo de interação entre os pesquisadores e os participantes, considerados como atores na ação e autores na reflexão. (FERREIRA, 2017, p.4).

E tais posturas exigem alto grau de comprometimento dos investigados, ou seja, dos colaboradores da pesquisa, não podendo ser superficial, devendo ser conduzido eticamente pelo pesquisador, buscando no contexto, evidências reais do processo de ensino e aprendizagem, para que haja a desejada “tomada de consciência ou produção do conhecimento” (THIOLLENT, 1994, p. 58).

E este mesmo autor destaca que o planejamento da pesquisa-ação somente pode ser considerado válido quando “[...] os pesquisadores e os interessados na pesquisa estão de acordo sobre os objetivos e os problemas a serem examinados, começa a constituição dos grupos que irão conduzir a investigação e o conjunto do processo” (THIOLLENT, 1994, p. 58).

Ressaltando que tais critérios estão condicionados ao problema de pesquisa, objetivos, e especialmente ao percurso metodológico, que no caso da Pesquisa-Ação, de cunho

colaborativo, trabalha com articulação para a atuação do pesquisador, como colaboração da prática docente. O professor é um agente de mudança e é um produtor de conhecimentos (ANDRÉ, 2015). E, portanto, nesse processo de investigação colaborativa é sabido das imprecisões decorrentes do

[...] trabalho de pesquisa em colaboração com professores e demais profissionais da escola nem sempre é considerado com a mesma legibilidade acadêmica e científica da pesquisa acadêmica tradicional, que se origina na escola na academia, a partir de prioridades do pesquisador (GIOVANNI, 2009, p. 22).

Em busca desta legibilidade acadêmica e científica em prol da pesquisa com professores e ações de formação continuada no interior da escola para concordar que “[...] bons projetos de formação continuada de professores podem e devem ocorrer no interior das escolas sem, necessariamente, ser transformados em projetos de pesquisa.” (GIOVANNI, 2009, p. 23).

O contexto de pesquisa-ação pretendido aqui abrange mudanças de práticas pedagógicas, pertinentes ao Ensino de Língua Portuguesa como língua materna, os gêneros textuais e a produção escrita pelos estudantes do 5º ano do ensino fundamental. E nesses termos, considerando as exigências do Mestrado Profissional para o trabalho delineado pela pesquisa-ação, tomaram-se diferentes fases que são interligadas e complementares em espiral: a ação, a análise da ação e o planejamento da ação. (ANDRÉ, 2013).

Assim, é possível classificar que na fase inicial desta pesquisa ela foi exploratória já que “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias com vistas à formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. (GIL, 1994, p.78).

Acrescenta-se, desse modo, que a segunda fase do estudo, caracterizou-se como do tipo descritivo, pois “[...] reside no desejo de conhecer [...], seus traços característicos, [...], seus problemas, [...], os métodos de ensino” (RICHARDSON, 1999, p. 110).

Para este fim, na descrição dos dados obtidos por meio do percurso da pesquisa foram utilizadas transcrições do áudio de oito vídeos, cuja gravação foi feita pela pesquisadora, enquanto conduzia as atividades em sala de aula, de modo consensual com os sujeitos, enquanto os estudantes do 5º ano B, estes que escreviam, desenvolvendo atividades individuais, ou em grupos.

E, tendo como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos observados, adota-se na terceira fase, a pesquisa explicativa. “Este tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. (GIL, 1994, p.47). Uma pesquisa explicativa pode ser

continuidade da descritiva, “posto que a identificação dos fatores que determinam o fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 1994, p.47).

2.2. O Lócus da pesquisa

A escola campo da pesquisa é uma escola pública. Fundada em 1948, tendo como primeira denominação Escola Humberto de Campos com o prédio dentro da Base Área Brasileira, nas imediações do aeroporto Cunha Machado, no bairro São Cristóvão, São Luís, capital do Maranhão, Brasil. Em 09 de julho de 1959 foi transferida para a Avenida Guajajaras, número 115, no mesmo bairro e cidade, passando a ser denominada de Grupo Escolar Felipe Conduru, em homenagem a Dom Felipe Conduru, eclesiasta que ganhou notoriedade por ter sido o primeiro pedagogo do Estado do Maranhão, com formação na Europa. Em 1989 mudou para Unidade Integrada Felipe Conduru, permanecendo com esta denominação na atualidade.

O prédio da Unidade Integrada Felipe Conduru fica próximo de uma área comercial do bairro do São Cristóvão, tendo acesso facilitado de transporte público, bancos, farmácias e outras casas comerciais. Também é um bairro residencial. Doravante denominaremos de F.C. a escola pesquisada.

A estrutura tem características de escolas com grandes corredores, com pátio próximo à entrada da escola, tendo uma elevação feita de alvenaria, frequentemente usada como palco. Inicialmente pertencia à rede de ensino estadual do Maranhão, mas no final do ano de 2015 foi incluída no processo de municipalização, em determinação o que reza na legislação educacional brasileira, quando afirma no:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios (BRASIL, 1996, p. 52).

Neste sentido, afirma-se que “uma das formas de descentralização política é a municipalização, que consiste em atribuir aos municípios a responsabilidade de oferecimento da educação elementar” (LIBÂNEO *et al*, 2012, p.161), sendo um fenômeno político sinalizado a partir da década de 30, com Anízio Teixeira, em que ele apontava para a necessidade de uma reforma política; mesmo assim, após décadas ainda existem cenários onde

A Constituição ou uma lei, porém, não conseguem sozinhas e rapidamente descentralizar o ensino e fortalecer o município. Esta tarefa política de longo prazo,

associada às formas de fazer política no país e às questões do poder. Descentralização faz-se com espírito de colaboração, e a tradição política brasileira é de competição, de medição de forças [...] desde o final do século XX, a descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 162).

Tais inconsistências no campo da política trazem reflexos no campo pedagógico, certamente, a exemplo da escola campo de pesquisa vivenciar as mudanças no perfil da sua clientela, trazidas pelo processo de municipalização, passando a receber mais alunos das escolas municipais. Segundo relato das professoras que muitas crianças oriundas de escolas municipais manifestavam pouco domínio em leitura e escrita, especialmente, nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesta unidade de ensino a oferta era de aulas ocorria em dois turnos letivos, sendo que pela manhã estudavam alunos do 6º ao 9º ano e à tarde, alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A estrutura física desta escola abrange uma passarela coberta que dava acesso ao portão de entrada levando até ao pátio central, cuja área era denominada de pátio, que possui aceso a uma cozinha, também chamada de cantina; bem próximo do espaço da cozinha havia uma sala para guardar os mantimentos da merenda escolar, além dos materiais de limpeza da escola.

Neste mesmo pátio central aconteciam as atividades culturais da escola, geralmente ligadas ao calendário cívico brasileiro, a exemplo das datas comemorativas; mas também bimestralmente, lá aconteciam as Reuniões de Pais e Mestres, também seguindo um calendário escolar anual. Alguns eventos eram de cunho pedagógico, já que a escola não possuía auditório, por isso no período da realização dessas atividades eram distribuídas cadeiras plásticas (que ficavam empilhadas no local, próximas aos bebedouros).

A logística de utilização do pátio mexia com a rotina escolar, pois os alunos que estudam no corredor 2, o que ficava mais próximo ao pátio não podiam passar para tomar água nos bebedouros, quando por exemplo aconteciam as reuniões pedagógicas. Neste sentido, a utilização deste espaço era improvisada, apesar da organização prévia, ainda é sendo comum também o acréscimo do número de cadeiras, pois é necessário trazê-las da sala de Informática ou até mesmo de algumas salas de aula mais próximas, quando a atividade envolvia apenas os alunos da escola, sem convidados.

As datas comemorativas mais comuns celebradas na escola era o Dia das Mães, a Páscoa, o Dia das Crianças; em relação ao Natal, em 2018 a escola celebrou em outro espaço, no prédio da Igreja Católica São Judas Tadeu, localizada no mesmo bairro, nas imediações da

escola.

A prática de esportes estava restrita às aulas de Educação Física, sendo que para o 1º ao 5º ano não era ofertada obrigatoriamente. A quadra de esportes não tinha telhado de proteção, as arquibancadas estavam sujas e com as telas de proteção laterais desgastadas pela corrosão pela ferrugem.

O refeitório possuía umas dez mesas de tampo retangular grandes com bancos largos ladeando cada mesa. Neste espaço havia uma cozinha com dois fogões industriais, panelas e bacias gigantes para oferta de merenda escolar aos alunos. O que estava em acordo com as determinações do Governo Federal, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que “fornece suplementação alimentar a todos os alunos da educação básica [...] das escolas públicas [...], que podem participar do programa se estiverem registradas no Conselho Nacional de Assistência Social.” (LIBÂNEO et al, 2012, p. 394).

Na escola havia três corredores para dar acesso às salas de aulas e para a biblioteca, cujo fluxo de alunos explica muito a funcionalidades dos espaços educacionais. Cada corredor receberá uma numeração de 1 a 3, visando o entendimento da explicação correspondente.

O corredor 1 fica próximo à entrada da escola e dar acesso à sala de Informática e à sala de vídeo, e a mais quatro classes, além do banheiro masculino. Era o corredor principal com classes distribuídas em ordem decrescente, iniciando pelo 5º ano A, depois 4º A, 3º A, 2º A até o 1º A. Nesta distribuição o 5º ano B ficava no corredor 2.

Esta arquitetura de corredores evidencia o modelo fabril das escolas tradicionais, cuja destruição das salas de aula favorecia a vistoria da supervisora – sendo uma das ações observadas na rotina dela durante a pesquisa, isto é, passava pelos corredores olhando para dentro das classes, cuja entrada era franqueada em quaisquer momentos ou para entregar recados ditos verbalmente ou por escrito, aos familiares dos alunos, ou para resolver questões ligadas ao comportamento ou para resolver sobre as programações festivas da/na escola; ou mesmo para substituir eventualmente uma professora quando faltava ou ficava ausente para atender algum pai ou responsável dos alunos que apareciam na escola nos horários de aula. Esta evidência era maior após os períodos de reunião bimestral, já que os pais ausentes na reunião eram chamados à escola, por exemplo.

Em 2018, ano da pesquisa, a turma 5º ano B ocupava uma sala do corredor 2, e ao seu lado estava o 4º ano B. Em relação ao segundo corredor destaca-se que o barulho prejudicava os alunos, já que era acesso ao refeitório e também onde estava o banheiro feminino, no final deste corredor.

As constatações anteriores denotam atividades, não curriculares, que ocorrem frequentemente nas dependências de uma escola, interferindo indiretamente na rotina acadêmica, e em contrapartida nos resultados da aprendizagem, pois defende-se que o ambiente silencioso e ordeiro contribui com a aspectos relacionados à atenção e ao comportamento do aprendiz.

Os corredores 1 e 2 davam acesso a 07 salas de aulas e o corredor 3 dava acesso à biblioteca e a sala que antes servia de atendimento odontológico aos alunos da escola campo e outras da rede estadual de ensino. Esta “sala do dentista” havia sido desativada devido ao processo de municipalização, tendo este atendimento odontológico transferido para outra escola pertencente à secretaria estadual. O mesmo motivo justificou a perda dos computadores da sala de informática levados pela Secretaria Estadual de Educação para uma escola de Ensino Médio. Na época da pesquisa a sala de Informática era climatizada, com bancadas fixadas às paredes e 35 cadeiras acolchoadas, mas não possuía computadores.

As referidas perdas influenciam, de algum modo, a qualidade dos serviços prestados à comunidade - também pela não reposição de recursos e serviços, denunciando diferenças de organização entre as redes municipal e estadual de educação que deveriam ter ações interligadas.

Na sala de vídeo havia 01 televisor 40’, 01 caixa de som, 40 cadeiras e 40 mesas de tampo de plástico ou de madeira. Era o espaço para o uso do Datashow, porém este equipamento ficava na sala da diretora, podendo ser usado mediante agendamento do equipamento na secretaria da escola, com antecipação de uma semana. Na diretoria este equipamento era guardado em um armário de ferro trancado cadeado.

Destaca-se que a diretoria assumia o papel de espaço privilegiado na escola, já que o armário guardava objetos e outros equipamentos, evidenciando ausência de segurança em espaços públicos, a exemplo de escolas.

A sala dos professores possuía um ventilador de teto, uma mesa retangular grande, 10 cadeiras, um bebedouro e dois armários de ferro. Um deles era o “armário dos professores” com divisórias individuais com portinhas e pitões para cadeados; No outro, as três prateleiras internas serviam para guardar recursos didáticos industrializados, *kits* com jogos com quebra-cabeças, material dourado, soroban, entre outros voltados ao aprendizado da matemática.

2.3 Os Colaboradores da Pesquisa

A opção pela Pesquisa Colaborativa determina o tom da seleção dos sujeitos, pois estes são colaboradores, isto é, não são simples informantes de dados empíricos para exposição de forma sumária ao término de uma investigação. Assim,

O trabalho colaborativo também possibilita que ocorram transformações nos sujeitos envolvidos e que podem não se manifestar ou se fazerem visíveis no momento em que o trabalho colaborativo está acontecendo, mas vão surgindo de forma lenta e gradual, semelhante à transformação da lagarta em borboleta, até algum tempo após o término da experiência colaborativa e estão relacionadas à forma como o sujeito é afetado (DAMASCENO, 2016, p. 94).

Neste sentido, afirma-se que alunos, colaboradores desta pesquisa, pois a turma do 5º ano B, não foi selecionada em detrimento das outras seis turmas, já que no período do diagnóstico houve observação das atividades nas salas do 2º, 4º A e B, e do 5º ano B, durante o primeiro bimestre de 2018. E apenas no 5º ano B, de março a dezembro deste mesmo ano.

A diretora, apesar de já ter permitido o acesso da pesquisadora desde novembro de 2017, recebeu a Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo (ANEXO B) e depois a Autorização para Pesquisa de Campo (ANEXO C) emitida pela Secretaria de Educação (SEMED), Secretaria Adjunta de Ensino (SAE), datam de 01 de outubro de 2018.

2.3.1 A Professora Colaboradora da pesquisa

Destaca-se que o total de professoras, no dia 02 de março de 2018, dia do planejamento, eram 7 (sete) professoras e a presença da pesquisadora na sala dos professores estava combinada previamente com a supervisora do turno vespertino.

Neste dia, após uma breve exposição quanto à participação da pesquisadora na reunião, a professora do 5º ano B permitiu o acesso para a realização da pesquisa. Por outro lado, a professora do 5º ano A, recusou-se por discordar do formato de uma Pesquisa-Ação, do tipo colaborativa.

A professora do 5º ano B, Raimunda, é professora concursada com atuação em escolas estaduais há mais de 22 anos e estava vinculada à Secretaria de Educação do Estado, fruto da parceria entre os Governo do Estado do Maranhão e do Município de São Luís. Ela possuía duas matrículas: Uma para regular as ações de professora no Ensino Fundamental;

outra que regulava o trabalho na coordenação pedagógica da Educação infantil, na zona rural, pela Secretaria Municipal de Educação. Em ambas, havia sido admitida por concurso público.

Ela era graduada em Pedagogia e pós-graduada em Supervisão e Gestão Escolar. Na época da pesquisa ela estava com mais de 50 anos de idade. Em 2018, época da pesquisa, ministrava aula no 5º ano B, vespertino. Ela assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B).

Destaca-se que na escola o termo “professoras volantes” denominava as professoras que faziam a substituição das professoras regentes no dia de PL (Planejamento Letivo). Nas turmas do 4º e 5º anos, as “professoras volantes” seguiam o planejamento da professora regente. Na rotina semanal desta escola havia sido reservado um dia da semana para a prática da leitura, cuja denominação dada era “aula de leitura”.

2.3.2 Os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

Conforme exposto anteriormente, havia duas classes do 5º ano, A e B. Diante das circunstâncias explicadas anteriormente as atividades de pesquisa ficaram concentradas apenas na turma da professora Raimunda, resultando no trabalho com os alunos do 5º ano B.

Para efeito de classificação, afirmamos que essa amostragem é não probabilística, considerando também ser uma abordagem qualitativa, a amostra foi espontânea de 34 alunos para de modo colaborativo, com a professora Raimunda, realizar a intervenção durante o ano letivo de 2018, no acompanhamento das atividades relacionadas ao componente curricular Língua portuguesa.

2.4 As Etapas da Pesquisa

- Na **etapa 1**, Identificação da problemática relacionada ao ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisadora observou e analisou durante o ano letivo de 2018 as práticas cotidianas relacionadas com o processo de ensino da escrita pela professora do 5º ano B, o que permitiu o alcance do 1º objetivo específico: Identificar quais são as atividades de escrita realizadas no 5º ano e como resultam em produção de textos por estes alunos da escola pública pesquisada;

- Na **etapa 2**, Diagnóstico da situação que inclui a formulação do problema. A partir da observação das práticas de ensino utilizadas, ao serem identificadas as estratégias utilizadas no processo de escrita, o que permitiu o alcance do 2º objetivo específico: Analisar as articulações didáticas da professora, observando como resultam em estratégias de ensino da língua portuguesa, por meio da análise do livro didático de L.P. do 5º ano;

- Na **etapa 3** Realizou uma análise da forma em que se desenvolveu esse processo e fez um levantamento bibliográfico, o que permitiu o alcance do 3º objetivo específico: Descrever de que modo o compartilhamento do trabalho pedagógico com a professora favoreceu a aprendizagem para a produção de textos em sala de aula, resultando na melhoria na escrita dos alunos do 5º ano B da escola campo da pesquisa;

- Na **etapa 4** Como resultado da análise, reflexão e revisão bibliográfica, se desenhou uma proposta cuja estratégia didática foi o uso de um caderno que favorecesse a escrita diária em sala de aula, o que permitiu o alcance do 4º objetivo específico: Avaliar como as práticas cotidianas de escrita, considerando os processos de planejamento, escrita de rascunho, de reescrita e da autocorreção dos textos em sala de aula resultaram na melhoria da escrita dos alunos do 5º ano B.

- Na **etapa 5**. Desenho das estratégias didáticas definidas de modo colaborativo com a professora em seções interventivas com as crianças concretizadas que resultariam na elaboração do Produto da Pesquisa para serem usadas por professores e alunos que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental.

2.5 Coleta, Forma de Análise e Interpretação dos Dados de Pesquisa

2.5.1 Os instrumentos de coleta de dados

O processo de realização da pesquisa-ação, de cunho colaborativo, aproxima pesquisados de pesquisadores, fazendo com que o procedimento de coleta de dados seja gradativo, e não tão seletivo, dada a natureza de detalhes do processo de ensino e aprendizagem que ocorrem diariamente na sala de aula.

A observação que inicia livre passa a ser participante, considerando a natureza da pesquisa, portanto, ao entrar na sala de aula, passamos a fazer parte daquele universo, pois a repetição da presença marca a noção de pertencimento àquele ambiente cheio de barulhos e

movimentos – e as crianças não deixam passar a presença e, às vezes, chamam a pesquisadora de professora, durante as atividades letivas.

As conversas entre a pesquisadora e a professora passam a assumir ares de cumplicidade, pois muitos segredos são revelados, os deslizes de indisciplina dos alunos são expostos, são mensurados, no desejo de afastar a solidão das decisões imediatas que uma professora tem que tomar enquanto conduz os processos de sala de aula, numa tarde ou manhã inteira, desde a permissão da ida ao banheiro, ou saída ao intervalo, ou retorno para sala de aula, tendo que regular o barulho e a agitação das crianças.

Quanto às imagens em forma de registros fotográficos pretenderam resgatar situações descritivas, não necessariamente, visando a utilização das mesmas no corpo do trabalho. Destacam-se episódios registrados, alguns por solicitação dos próprios sujeitos, a exemplo de quando faziam a escrita no quadro individualmente, ou em equipe, algo que as crianças do 5º ano gostavam muito de fazer, especialmente, quando faziam exposições dos resultados das atividades utilizando cartazes ou folhas de papel almaço. Algumas situações envolvem registros da professora enquanto fazia a intervenção com algumas crianças.

2.5.1.1 Técnica de observação

A pesquisadora interpretou dados por meio da técnica da observação, como fonte do que deveria ser perguntado, e principalmente, do conteúdo das respostas, já que, às vezes, fala-se sem dizer palavra alguma, tendo sido assim quando a professora colaboradora, executava diferentes estratégias de ensino, e pedia por meio de um olhar reflexivo apoio da pesquisadora espontaneamente, tendo em vista o aprendizado das crianças. Assim,

A tarefa da pesquisa, como um todo, exige tanto o ato de observar quanto o de comunicar as análises dessas observações aos outros. [...]. As relações que surgem entre esses processos são determinantes do caráter do produto final da pesquisa [...]. O processo de coleta de dados nunca pode ser descrito em sua totalidade, porque essas “histórias de campo” são por si só, parte de um processo social em andamento que sua experiência dia a dia, minuto a minuto, desafia a recapitulação [...] (VIDICH; LYMAN, 2006, p.50).

Com base neste pressuposto, no início do percurso da pesquisa foi utilizada a técnica de observação livre, estando de acordo com a pesquisa qualitativa, já que

Observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção às características (cor, tamanho etc). Observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão

singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. (TRIVIÑOS, 1987, p.153).

Da observação livre, no segundo momento, adotou-se a observação participante (APÊNDICE A) por ser uma modalidade especial em que o pesquisador assume o papel de observador ativo. E da análise dos aspectos dos problemas relacionados a esta técnica, destaca-se “a função participante pode simplesmente exigir atenção demais em relação à função de observador” (YIN, 2005, p.123).

E, portanto, atendia a necessidade da técnica de observação ser estruturada ou padronizada, pela participação real na comunidade, pois o pesquisador incorpora-se ao grupo, “confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p.196).

2.5.1.2 Técnica de anotações de campo

É um meio de documentação da pesquisa qualitativa, consistindo em anotações feitas durante o percurso da investigação, já que

[...] notas devem ser feitas tão logo quanto possível. O afastamento necessário para sua elaboração pode acabar introduzindo uma certa artificialidade na relação com os parceiros de interação no campo. Especialmente na pesquisa-ação, quando o pesquisador participa dos eventos no campo e não apenas os observa, é também difícil para ele conservar esta liberdade (LOFLAND; LOFLAND, 1984 *apud* FLICK, 2009, p. 181).

Desse modo, as anotações de campo foram utilizadas a partir de aspectos que chamavam a atenção da pesquisadora, quanto às ações da professora e dos alunos no contexto da sala de aula, estas que sempre deveriam ser interpretadas a partir da análise dos objetos de estudo. Tais anotações significam registros das percepções captadas através do olhar atento, igual ao especialista que pinça da realidade o que deseja de fato olhar, escrevendo em formato de tópicos, visando à recuperação pela memória dos fatos registrados ao longo da pesquisa.

2.5.1.3 Técnica da transcrição

Na pesquisa foram gravadas imagens em forma de vídeos, de alguns momentos em que os alunos escreviam textos em sala de aula, estando a pesquisadora em condição de interlocutora do texto dos alunos, textos que saiam do formato de rascunho para serem

passados ao formato de texto revisado pelo próprio estudante do 5º ano. Desse modo, entendia-se que,

Nas análises da linguagem, é comum o interesse concentrar-se na obtenção do máximo de exatidão ao classificar e apresentar enunciados, intervalos, etc. [...] A transcrição não contribui apenas em relação aos ideais da ciência natural quanto à exatidão nas medições, esgueirando-se furtivamente pela porta dos fundos em direção à ciência social interpretativa, mas a formação de suas regras também induz a um tipo de fetichismo que não possui mais nenhuma relação razoável com a questão e os produtos de pesquisa. Quando os estudos analíticos linguísticos e conversacionais concentrarem-se na organização da linguagem, esse tipo de exatidão pode ser justificada [...] (FLICK, 2009, p.184).

Com base neste pressuposto a pesquisadora selecionou do total de 11 gravações destes momentos de interlocução da pesquisadora com alguns alunos, cuja interlocução se deu por meio da análise compartilhada, tendo textos escritos a partir do gênero textual, Artigo de Opinião, o que gerou a elaboração de uma das quatro sequências didáticas, conforme consta no Caderno de Planejamento Didático (APÊNDICE B).

2.5.1.4 Técnica da iconografia: documentação por imagem - desenhos e fotografias

Aqui consiste na utilização de fontes primárias, já que “estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (MARCONI; LAKATOS, 2017 p.57). No caso da utilização da fotografia como instrumento de coleta de dados, foram levadas em conta as características de mostrar o formato específico do que apresentam, portanto, não mentem, fazendo com que a descrição dos fatos seja confrontada com a realidade representada na imagem.

Do mesmo modo, alguns desenhos feitos em sala de aula pelas crianças, estes serviram para a interpretação dos dados, evidenciando que os desenhos eram modalidade de escrita, a pictórica, pois os alunos do 5º ano ainda apresentam traços da infância em suas produções escritas, cuja representação em forma de texto escrito, colocavam nas margens alguns desenhos em formato de corações pintados de vermelho, muitas flores coloridas, alguns rostos de animais – cães ou gatinhos.

Assim, “falar de um entendimento através de imagens significa que nosso mundo, nossa realidade social, não é apenas representado por imagens, mas também constituído ou produzido por elas (BOHNSACK, 2010, p.115).

2.5.1.5 Técnica de documentação: os textos dos alunos escritos em sala de aula

Os textos produzidos pelos alunos durante o percurso da pesquisa geraram dados para análise do

[...] sentidos e intenções expressos no que dizemos são resultado de determinações contextuais, textuais, lexicais e gramaticais, que atuam para além do que aparece na superfície. Cada um desses conjuntos de determinações promove a instauração daqueles sentidos e intenções, de maneira que *um não pode prescindir dos outros*. As determinações gramaticais, por exemplo, isoladamente, são insuficientes (ANTUNES, 2010, p.15).

E para tanto, considerou-se o texto do aluno em sua totalidade, não apenas frases soltas escritas, enquanto aprendiz, conforme também destaca Antunes,

Arrancar a frase do texto para tentar analisá-la isoladamente seria o mesmo que arrancar um tijolo do edifício completo e analisar esse tijolo em seus aspectos materiais (peso, largura, comprimento, composição química...) sem levar em consideração o papel que ele desempenha nesse edifício, em que posição ele se encontra com relação aos demais tijolos, quanto peso ele suporta [...] (ANTUNES, 2010, p.46).

Portanto 34 estudantes do 5º ano B escrevam textos individualmente, em dupla, em equipe que tinham mais de três componentes e que deste universo de pesquisa, o material produzido foi analisado pela pesquisadora, mas considerando alguns extratos de textos para serem exemplos de situações, por meio do texto o estudante indicaria como aprendeu língua Portuguesa, como uma língua materna, no cotidiano de sala de aula.

- Destaca-se o alcance do quarto objetivo específico: Avaliar como as práticas cotidianas de escrita, considerando os processos de planejamento, escrita de rascunho, de reescrita e da autocorreção dos próprios textos em sala de aula resultaram na melhoria da escrita dos alunos do 5º ano B.

2.6 O Produto Final: Caderno de Planejamento Didático (CPD) - Orientações Pedagógicas ao professor do 5º ano e a Pasta “Minhas Produções Escritas” (MPE)

O produto da pesquisa denominado Caderno de Orientações Pedagógicas possui dois suportes, um para o professor e outro para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Destaca-se que os aspectos metodológicos desta pesquisa descritos anteriormente, cumprem as determinações previstas em um Mestrado Profissional, e nesta pesquisa, por meio da sustentação do processo de intervenção na escrita dos alunos do 5º ano na escola campo.

2.6.1 Caracterização do Produto Final

A participação colaborativa resulta na elaboração do **Caderno para Planejamento didático** (CPD), contendo orientações para professores do 5º ano, tendo em vista o planejamento didático em sala de aula, que foi elaborado pela pesquisadora a partir das atividades desenvolvidas durante o percurso da pesquisa.

Além do **Caderno de Orientações Pedagógicas** – produção textual na escola, destinado ao professor, também inclui o material complementar destinado ao aluno, a **pasta “Minhas Produções Escritas”**. O material está estruturado da seguinte forma:

- Formato Gráfico – a obra será composta por 2 suportes: O caderno do professor e as pastas do aluno com material complementar no formato de folhas avulsas.
- O material do professor possui 4 sequências didáticas para uso em cada bimestre.
- O material do aluno - 5º ano – incluem pastas para colecionar as folhas avulsas em cada bimestre.
- As folhas “Dicas de Pedrinho”
- Envelopes: “Hora da Leitura” e “ Hora de Leitura”,

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA E A PRODUÇÃO ESCRITA EM SALA DE AULA

Entre tanta diversidade de um mundo em que se fala mais de três mil línguas selecionar uma delas para discorrer em uma breve contextualização histórica, sem que se precise remontar a origem da Língua Portuguesa, mas sim para compreendê-la, podendo distingui-la em relação ao ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, especialmente recortada para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Após situar essa intencionalidade, afirma-se que a Língua Portuguesa é uma língua românica derivada do Latim, especialmente, notadamente, do “latim vulgar ou falado na região noroeste da península ibérica, incluindo o atual norte de Portugal e a Galícia.” (ENCICLOPÉDIA BARSA, 2014, p.54).

Desde os primeiros tempos da formação da língua, passando por uma disseminação mundial com os Descobrimentos, a partir do século XV, até os últimos séculos, com um importante fluxo de migrações, foi possível lançar as bases do que viria a ser a difusão do português por mais de duzentos milhões de falantes espalhados por cinco continentes. Apesar da surpreendente unidade da língua, existem diferenças que autorizam a distinção de normas – a portuguesa da Europa, que reúne as variedades dialetais de Portugal continental e dos Açores e Madeira, levada para a África e Ásia (ainda presente em Goa, DIU, Damão, Macau e Timor Leste, onde é a Língua Oficial) e, desde 1977, adotada pelos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP): Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné-Bissau, onde segue um caminho próprio; a brasileira, com suas peculiaridades [...] (ENCICLOPÉDIA BARSA TEMÁTICA, 2014, p.54).

Este Português que deriva do Latim, estava entrelaçado, portanto, ao português de Portugal como língua, cuja compreensão interfere no cotidiano dos estudantes brasileiros. Daí a complexidade de ensiná-lo na atualidade. Tal complexidade interfere no papel do profissional, enquanto pessoa que ministra “aulas” de Língua Portuguesa, que por vezes, queixa-se que esse ensino da língua portuguesa não resulta necessariamente aprendizado vivo e significativo do estudante nativo.

O que de certo modo empobrece de conteúdos que decorreram deste longo percurso de formação da Língua Portuguesa, enquanto língua, sob mudanças frequentes até chegar na atualidade, são pressupostos, compreensíveis quanto ao Português de Portugal e ao Português do Brasil.

3.1 O Português no Brasil: a unidade da língua não se perdeu, mas tomou outro rumo.

O Português no Brasil sofreu variações em relação ao Português de Portugal devido as influências históricas e geográficas que marcam os eventos do que se costuma chamar de “Descoberta do Brasil” em 1500, cujos reflexos devem ser melhor compreendidos à luz da colonização portuguesa, em 1532 que, por sua vez, sofreu determinações da transferência da corte de Portugal para o Rio de Janeiro, em 1808. Feitas estas anotações no campo da história, destacam-se as influências decorrentes das línguas nativas, a exemplo do tupi.

Assim, o léxico da norma brasileira integra um grande vocabulário tupi, como *cutucar, peteca, arapuca*; grande parte da antroponímia e toponímia, incluindo os nomes de sete estados brasileiros, como *Tocantins*, muitos nomes da flora e da fauna, como *jacaré, capivara, urubu, jabuticaba, pitanga, abacaxi, pipoca*. O português europeu importou grande parte desse vocabulário. Houve ainda influências das línguas nativas vizinhas (*abacate*, do náuatle, do México; *colibri*, do Caribe, das Antilhas, Guiana, Venezuela; *batata*, do taino, Haiti; [...] contribuições de origem africana das antigas línguas transportadas pelos negros escravos durante a colonização (*candoblé, quenga, moleque*); de línguas da imigração, sobretudo a partir do século XIX, como o italiano, o alemão, o japonês (*caqui*), ou de cultura (galicismos como *garçom, turnê, trem, ônibus*) ou empréstimos do inglês (*bonde, time, xerox, hora do rush*) (ENCICLOPÉDIA BARSÁ TEMÁTICA, 2014, p.54).

Contudo os brasileiros, a exemplo de outros falantes de línguas tentam estabelecer um padrão, que no caso específico, por critérios sociais, extralinguísticos, que se pode citar o exemplo da utilização do pronome de tratamento **você** em detrimento do pronome pessoal **tu**, em que a

[...] norma culta do português brasileiro diminuiu paulatinamente a frequência do pronome pessoal *tu* em favor do pronome de tratamento *você*. Essa mudança nada tem a ver com o que rotineiramente se chama um erro gramatical. Trata-se de uma manobra ocorrida dentro do próprio sistema linguístico da norma culta, que há séculos admite outras formas de tratamento, além dos pronomes pessoais (BEARZOTI, 2011, p.13).

O exemplo anterior reforça que o português do Brasil, tomou uma direção diferente ao português de Portugal em muitos aspectos, já que a língua é um sistema, estando diretamente relacionada com o processo de uso, isto é, a fala, em sua expressão oral e escrita. Aqui, portanto, cabe esclarecer que tais fenômenos, são fenômenos de linguagem.

Estando de acordo com tal afirmativa, o fenômeno da linguagem é compreendido a partir destas distinções básicas, que reforçam a língua como base fixa, permitindo infinitas variações. Neste ponto, destaca-se as variações da língua, podendo ser variação diacrônica, quando a mesma é modificada ao longo do tempo; sincrônica, quando as mudanças ocorrem num mesmo momento do uso; diatópica, condicionada por diferenças ligadas ao espaço

geográfico; diastrática, condicionada em decorrência dos estratos socioculturais; e por fim, diafásica, ligada a aspectos contextuais. Assim, se esta variedade de língua é compreensível nestes termos um

[...] filho de doutor interioriza a teoria da variante culta, filho de analfabeto interioriza a da variante inculta. Linguisticamente falando, esta teoria não é inferior àquela. Já a teoria segunda, implícita (escolar), privilegia a teoria da variante culta padrão, aliás por motivos bem compreensíveis. O mal é que ignora – quando não persegue – o embasamento teórico intuitivo que as crianças trazem à escola e que não deixa de ser uma teoria da língua que é ensinada artificialmente. Muito natural que um tal ensino fracasse (LUFT, 2007, p.79).

Nesta direção entende-se que o ensino da Língua Portuguesa desde os anos 60 já possuía uma perspectiva gramatical, ou seja, ensinar a língua era o mesmo que ensinar a gramática da língua.

Essa perspectiva perpetuava uma longa tradição: até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino de português restringia-se à alfabetização, após a qual os alunos passavam diretamente à aprendizagem do latim, ou melhor da gramática latina. Quando da Reforma Pombalina (1759) tornou obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa (SOARES, 2003, p.101).

Em tal abordagem de ensino o preconizado era o ensino da gramática, por isso, voltado à clientela escolar daquela década, isto é, a burguesia “esta, já falante do dialeto de prestígio social [...] esperava do processo de escolarização, além da alfabetização, apenas o conhecimento desse dialeto de prestígio” (SOARES, 2003, p.101).

Do mesmo modo, quanto ao acesso à escola pelas camadas populares, principalmente à escola pública, esta que resultou em legislação, cuja ação regulou as ofertas dos ensinos fundamental e médio, cujos reflexos marcaram os finais da década de 1960, sendo um exemplo a Lei nº 5.692/71 (SOARES, 2003). A referida lei introduziu mudanças na organização curricular dando ênfase na qualificação para o trabalho, por isso, o ensino passou a “oferecer recursos humanos para o desenvolvimento industrial” (SOARES, 2003, p.102).

Nesta transição entre o tipo de ensino adotado na escola da época de certo modo abalou a soberania da burguesia dentro dos muros da escola pública, pois abriu espaço a uma clientela pouco afeita aos modelos burgueses. Não é à toa que a década de 60 marca o estigma de encontrar no aluno a causa do fracasso escolar, já que este período marca o uso de exercícios de prontidão, estes idealizados numa perspectiva compensatória da aprendizagem, dando aos alunos o que se julgava que lhes faltava.

Na década de 80 destacamos a circulação de trabalhos que deslocaram a ênfase no processo de ensinar para o de aprender, a exemplo da psicogênese da língua escrita, sendo que

tais investigações traziam a comprovação de que as crianças sabiam muito mais do que se julgava ensinar, isto é, elas traziam conhecimentos prévios para a escola.

Esta perspectiva inovadora resultou na quebra de paradigmas dos processos de alfabetização de crianças, antes ancoradas na percepção e na memorização. Portanto, para aprender a ler e escrever o estudante deveria “construir um conhecimento conceitual: Ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.” (BRASIL, 1997, p.21).

Neste bojo foram questionados os exercícios de prontidão, o silabário da cartilha, e principalmente as práticas de alfabetização tradicional. Desse modo, a didática do ensino da leitura e da escrita sofre influência das

áreas da psicologia da aprendizagem, psicologia cultural e das ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto a pragmática; da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (BRASIL, 1997, p.21).

Tais perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) resultam na ideia de “texto – seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto de domínios de, sobretudo, leitura e produção de textos, seja como objetos de ensino propriamente dito – é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental.” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 7).

3.2 O Ensino de Língua Portuguesa: uma ruptura com o ensino tradicional da língua materna

Há diferentes maneiras de ensinar algo a alguém, neste sentido a didática e o currículo têm função preponderante. Então, as escolhas pedagógicas que operacionalizam o fazer de professores e alunos em sala de aula no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, aqui defendido como língua materna.

Desse modo, em meados de 1996-1997 a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da língua portuguesa, apontou para as escolhas dos professores ao ensinar a língua, interpretando-a como um fenômeno linguístico.

Mas quando temos um fenômeno linguístico diante de nós, as explicações nem sempre são tão objetivas, tão claras, tão invariáveis. Assim, o João entra numa sala de aula que tem três pessoas e diz “Bom dia”. Um fica contente e responde “Bom dia!”, outro fica com raiva e manda o João para o inferno e o outro não está nem aí para o João. Por que essas coisas acontecem pode ser explicado de diferentes maneiras, por diferentes pontos de vista. [...] Na descrição sintática de uma língua, isso é relativamente comum. Podemos escolher, às vezes, entre duas ou mais formas de encarar um fenômeno até dentro de uma mesma teoria [...] o verbo de ligação e seu complemento. O verbo de ligação é igual ou diferente dos verbos transitivos? O

complemento do verbo de ligação deve ser chamado apenas de complemento verbal ou deve ser chamado de predicativo? (FERRAREZI JUNIOR, 2012, p. 21).

Nestes termos, esta amostra anterior confirma que ensinar língua portuguesa é complexo, pois “[...] uma língua como o português não vive só da fala. Ela tem uma existência escrita que é muito importante e que faz parte de nosso cotidiano tanto quanto a fala [...]” (FERRAREZI JUNIOR, 2012, p. 24), portanto, o que ensinar em sala de aulas da Educação básica deve vir, em primeiro lugar, com a compreensão de que uma língua como o português se manifesta de diversas formas, em realidades manifestas tanto da fala, quanto da escrita, sendo que uma não exclui a outra (FERRAREZI JUNIOR, 2012).

“A língua primária, a falada. A escrita vem depois, quando vem (não esquecer da condição dos cidadãos analfabetos e dos povos ágrafos). [...]. E aqui, novo contraste claro com a teoria gramatical explícita, que sabidamente privilegia a escrita.” (LUFT, 2007, p.79). Assim quando se analisa uma fala possível em sala de aula: “Os gato preto bebero leite” ao invés de “Os gatos pretos beberam o leite”, em que acrescenta:

Que possibilidade de quebrar a regra geral de concordância em relação ao número (os gato preto), mas que não se pode fazer isso quanto ao gênero: “as gatos pretas” não seria aceito; Que, quando fazemos a aplicação “resumida” da regra de concordância, a marca de plural fica na primeira palavra da sequência, mas a de gênero se repete em todas (o-S gato preto); Que, quando fazemos uso dessa forma econômica (os gato preto), ocorrem formas em que o verbo assume a concordância de singular da palavra base (gato bebeu e às vezes ele vai para o plural (gato bebero/am), concordando com a ideia de plural que expressa na palavra inicial da sequência nominal (FERRAREZI JUNIOR, 2012, p.26).

Portanto, tais exemplos ajudam a entender que ensinar Língua portuguesa na Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino fundamental, é fazer escolhas entre conhecimentos linguísticos, sendo que escolhas implicam sempre em conhecer além das regras gramaticais, e sim os usos das palavras a partir de uma sintaxe da nossa língua, por exemplo.

Evitar práticas manipulatórias que exigem dos estudantes meras repetições, cópias e transcrições por desconsiderar leituras, escritas e produções de textos como atividades genuínas estas práticas estarão descontextualizadas no uso artificial da língua; quando um professor é o único destinatário do texto escrito pelo aluno, por exemplo, para transformar a escrita dele em produto avaliado e encerrado, emitindo diagnósticos de sabe ou não sabe ler; não sabe escrever ou não sabe produzir textos.

Assim, a habilidade natural que o ser humano tem de se comunicar o torna único no reino animal. Muitos não chegam sequer a refletir a respeito do que significa essa característica. As palavras estão sempre presentes na atividade humana e são capazes,

dependendo do uso que se faz delas, de garantir a paz, promover ideias, gerar conflitos e conduzir indivíduos.

O principal evento da atividade comunicativa é a aquisição da linguagem que se dá nos primeiros anos da criança, seguido do aprendizado da leitura e escrita. O professor de Língua Portuguesa deve conhecer metodologias produtivas para que o aluno falante nativo, isto é falante de sua língua materna, torne-se proficiente nesse campo do aprendizado. Para Travaglia (2000, p. 17, grifos do autor):

O ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a **competência comunicativa** dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

Dito isto retoma-se a discussão quanto às mudanças significativas no ensino de Língua Portuguesa no início na década de 1980 pelo delineamento nos estudos do texto,

[...] a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhada de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operação. Com a tônica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultado das operações mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados [...] (KOCH, 2011, p. 34).

Ou seja, começou a ser desenhada uma nova perspectiva teórico-metodológica, estas influenciadas por teóricos russos, a exemplo das contribuições de Bakhtin (2010) e Vigotski (2003) que revolucionaram as práticas pedagógicas, e aqui recortadas para o ensino da língua portuguesa, especialmente no contexto do ensino fundamental.

E com Bakhtin (2010), cuja assertiva aponta que aprender uma língua não é o mesmo que aprender palavras e suas combinações, e sim, aprender os significados que são construídos, por meio de um processo de interação verbal e em determinados contextos. Portanto, a língua é um fato social, cuja existência provém da necessidade de comunicação (BAKHTIN, 1979 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2015). Nestes termos,

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 2010, p. 111).

E nesta perspectiva, a língua é como um fato social, pois “a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo estes conhecimentos” (VIGOTSKI,

2003, p. 296). Tal afirmativa corrobora com a “[...] noção de língua como um conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 56).

A respeito dos recursos presentes nos textos, a partir do que Antunes (2014) denomina de “gramática contextualizada” o aluno, muitas vezes, passa a conhecer que está de posse desses recursos, reconhecendo qual elemento produzirá durante a correção do texto que escreveu em sala de aula. Entretanto, não estamos propondo a

o trabalho de reescrita de texto caracterizava-se por aquilo que se pode chamar de higienização, ou seja, a reescrita consiste em eliminar as impurezas de um texto, previstas pela profilaxia linguística, onde os textos são analisados apenas pelo nível de transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem dar importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, encontra-se um texto, quando muito, linguisticamente correto, mas prejudicado na sua potencialidade de realização. (CHIAPPINE, 2017 apud SILVA; HONORATO, 2016, p. 342).

Na mesma linha de raciocínio o fragmento a seguir exemplifica a relação entre um adulto, mais experiente em momento de escuta de alunos, durante a sua prática de leitura em voz alta, em que ler o próprio texto. Este adulto assume a postura de incentivador para que o aluno faça reflexões, expressa nesta transcrição do diálogo, cuja análise envolveu o tipo textual argumentativo, gênero textual Artigo de Opinião, numa atividade foi realizada a partir do didático de Língua Portuguesa do 5º ano.

Pesquisadora: Beleza! Agora para pra pensar, Brasil é nome próprio?
Interlocutor: Mas não fui eu que escrevi!
Pesquisadora: Não, mas tudo bem o trabalho é de vocês dois. – É um país! Aqui está escrito (pais) ou (país)?
Interlocutor: País!
Pesquisadora: O quê que diferencia uma palavra da outra? (País), (pais)?
Interlocutor: É o acento!
Pesquisadora: E aqui é (país) ou (pais)?
Interlocutor: País!
Pesquisadora: Então está faltando o quê?
Interlocutor: O acento.

No extrato acima, destaca-se a capacidade de argumentação do estudante do 5º ano (B), bem como a escuta atenta do adulto, fazendo perguntas sucessivas conduziu os dois estudantes para a percepção da diferença entre as palavras PAIS de PAÍS, em que o primeiro termo refere-se ao pai e à mãe juntos (pais), e país é um termo usado para referir-se a um território ou a uma dada região geográfica. Estes estudantes manifestaram a intenção de escrever **país**, porém haviam escrito **pais**. Ao escutar a leitura do texto pelos alunos, levou-se em conta a pronúncia: [pa-ís]. A pesquisadora, fazendo as vezes da professora, decidiu confrontar as duas palavras: **país** e **pais** pela autoanálise feita pelo “dono” da produção de texto;

portanto, despertar a atenção para o uso da palavra no contexto de uso, resultou no pensar sobre os seus significados.

Assim “pais” e “país” fazem parte de um léxico, ou seja, de um “conjunto das palavras de uma língua” o que remeteu a uma análise do campo semântico das referidas palavras, no sentido da semântica ser a “ciência que estuda as manifestações linguísticas do significado” (FERRAREZI JR., 2008, p.21). E quanto à perspectiva defendida quanto à língua materna:

Entende-se aqui, a língua materna como aquela língua natural que o falante aprende como sua primeira língua, como seu primeiro sistema de representação. Ele utilizará esse sistema, desde muito cedo, para expressar-se e compreender a expressão de seus interlocutores (FERRAREZI JR., 2008, p.24).

Tomando tais pressupostos como guia da ação “quando olhamos assim para uma língua, não podemos mais concebê-la apenas a partir de sua forma estrutural, de sua estrutura gramatical” (FERRAREZI JR., 2008, p.25). Portanto, quando a pesquisadora questiona sobre a ausência da marca de acentuação gráfica na palavra “país”, fazendo que a resposta surja da reflexão do aprendiz, não enfatiza a regra de acentuação que prescreve a acentuação das vogais **i** e **u** tônicas que formam hiato com uma vogal anterior.

Para efeito de compreensão, a comparação entre as palavras **pais** e **país** os produtores do texto avaliaram pela colocação do acento agudo na palavra **país** para que não fosse confundida com outro sentido, cujo sentido não era pretendido na produção feita por eles. Desse modo,

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural (CHIAPPINI, 2011, p. 22).

Mas há também conclusões explicitadas, por meio da demonstração de que a socialização de saberes entre os pares da sala de aula faz com que os alunos ganhem autonomia e, logicamente, aprendam de modo mais significativo. No que se refere às mudanças no ensino de Língua portuguesa, esta proposta incorpora a noção de texto fica claro que “[...] não é o texto estático, produto acabado, posto sobre a página como se fosse algo que se esgota na materialidade linguística que comporta.” (ANTUNES, 2009, p. 38).

3.3 De um conjunto de palavras em um texto: o ensino da produção e da compreensão da atividade textual

Nesta abordagem o estudo da língua está comprometida com o aprender e, por isso, favorece o acesso às conquistas da cidadania, cuja apropriação da leitura e da escrita são defendidos como mecanismos interpretativos de um mundo letrado. Por sua vez, a sala de aula é concebida como espaço de formação, devidamente articulado com as ações de um determinado fim didático – sendo a professora, a responsável, cooperativamente, pelos saberes dos estudantes.

A aprendizagem dos estudantes é meta, diferentemente do que se constata em grande parte da realidade das escolas brasileiras, especialmente, em escolas públicas no que se refere à leitura, à escrita e à produção de textos. A mudança de postura exigirá competência técnica em meio aos desafios de saber ensinar, mesmo com a falta de recursos básicos – a exemplo da falta de pincel para escrever na lousa branca, carência de recursos tecnológicos; ausência de espaços para vivências pedagógicas diversificadas, entre outras defasagens. Então, aqui o foco no sujeito que produz, compreendendo que o

[...] produzir implica alguém que produza. Quem é esse alguém e como se pode conceituá-lo? Nos anos 60 duas concepções de sujeito se confrontaram: de um lado, defendia-se o sujeito como fonte de seu dizer; aquele que enuncia o que diz e tem consciência absoluta de seu dizer, pois sabe o que diz. Trata-se de um sujeito pronto que, apropriando-se da língua, atualiza-a no seu dizer, organizando os seus pensamentos (suas mensagens) e transmitindo-os a outros sujeitos. Do outro lado, defendia-se um sujeito assujeitado às condições e limitações históricas, produto do meio, da herança cultural e das ideologias que, incorporadas ao longo de sua história, fazem do indivíduo desde sempre sujeito, mero preenchimento de um lugar social reservado pela estrutura (ideológica) que define o dizível e como exercer o papel neste lugar social previamente estabelecido (GERALDI, 2011b, p. 19).

Entretanto, aqui nesta proposta nega-se este sujeito assujeitado, Geraldi (2011b) destaca que se o propósito da interação verbal deve-se entender o sujeito, enquanto produtor da herança cultural, como um agente, pois suas ações modificam, ampliam esta herança cultural. Portanto, para produzir textos, este sujeito o produz a partir do diálogo, pois

No sentido que demos a texto, qualquer que seja a disciplina objeto de nosso ensino/aprendizagem, ele está sempre presente. No sentido que atribuímos à sala de aula como espaço de interação verbal, aluno e professor confrontam-se por meio de textos com saberes e conhecimentos. No sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade.

Tais pressupostos autorizam a defesa, com Rojo e Cordeiro (2004), numa concepção inicial de texto como material concreto ou objeto empírico possibilitou, que em salas

de aula os atos de leitura e produção, sejam considerados na perspectiva de análises linguísticas, sendo também um objeto de uso.

Para depois o texto ser tomado como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação – assumindo uma perspectiva procedimental e não conceitual. Daí a preocupação com as estratégias de ensino com os procedimentos,

[...] algumas propriedades do texto passam a ser referenciadas no ensino, sobretudo estruturais. As estruturas dos gêneros escolares por excelência – a narração, a descrição e a dissertação. [...] A partir desta perspectiva havia o que ensinar sobre textos – suas formas globais e locais – e estes alçam-se a objetos de ensino dos eixos procedimentais. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8).

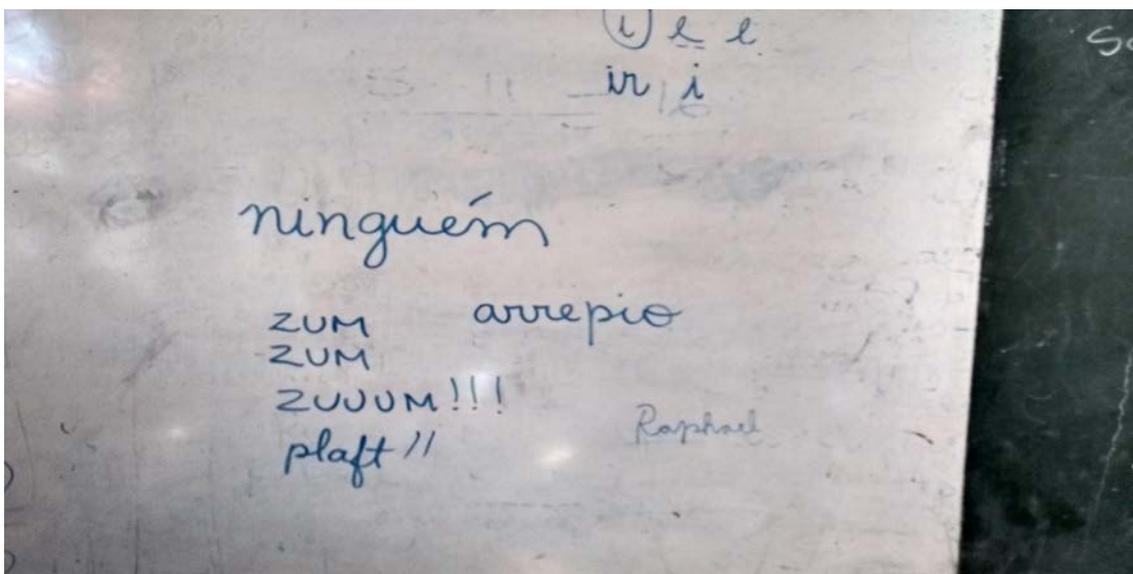
E nesta perspectiva,

O texto como objeto de ensino ou como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental, em leitura e compreensão de textos e em produção de textos, afirma-se juntamente com o deslocamento para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa: de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e da gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também uma análise ligada a esses usos textuais: as atividades epilinguísticas. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 7).

Por isso, a substituição do termo Redação por Produção de textos, implicando em considerar as condições de produção de cada texto, por meio de dois caminhos: um da relação entre os aspectos estritamente linguísticos e outro observando a relação entre o linguístico e suas condições de uso.

Exemplifica-se com um registrado feito durante a investigação, quando um estudante perguntou à pesquisadora “Professora ‘ninguém’ tem acento?” A “professora” escreveu na lousa a palavra NINGUEM, inicialmente sem acentuá-la, sendo que a pesquisadora acrescentou o seguinte questionamento: “Está faltando algo nesta palavra?” como resposta recebeu um sorriso do aluno, e o acréscimo desta informação: Tem acento.

Figura 1 - O professor como escriba e repetidor de perguntas



Fonte: A autora da pesquisa.

E estando de acordo com a prática interventiva desejada neste estudo o gesto do adulto implica em ir ao encontro do aluno, observando sua ação de colocar o acento agudo na segunda sílaba da palavra NINGUÉM. Em seguida, o professor deve acentuar a palavra escrita na lousa, anteriormente escrita sem acentuação.

Desta vez, temos a palavra Arrepio, pois um aluno perguntou: Arrepio tem um R ou 2? Do mesmo modo a pesquisadora escreveu na lousa, seguindo da pronúncia da palavra com um ‘ere’ e depois com dois ‘eres’. Desta vez, um estudante interagindo com o colega que manifestou a dúvida esclareceu: “É com dois eres”, falando com ênfase ao som dos ‘eres’.

Notemos a dinâmica desse processo, além do que requer atenção redobrada de um professor, pois as crianças tendem a transformar a atividade em uma espécie de jogo, fazendo parecer que estão competindo entre elas. Defendemos a validade deste comportamento, pois ele significa dinamismo no uso da língua em seu contexto de uso, apesar de ser na esfera escolar, que se caracteriza como espaço de reprodução da realidade em sua singularidade.

A noção bem evidente que pode ser observada é a de progresso na aprendizagem, nos quais na maioria das vezes, enfatizam-se momentos de avaliação, desvalorizando os processos desvelados cotidianamente em sala de aula. Neste sentido, destacamos mais um extrato obtido por meio da transcrição de vídeo, em 06 de novembro de 2018.

Pesquisadora: “Meu nome é Pedro!” Bem aqui tu não encerrou um pensamento? Quer ver, olha! “Eu agradeço por ter dado essa carta de agradecimento.” Ponto! “O meu nome é Pedro!” Depois de ponto a gente escreve como?

Interlocutor: Pode ser outra coisa.

Pesquisadora: Não, depois do ponto a gente coloca a letra de que forma?

Interlocutor: Maiúscula!

Pesquisadora: Então! Qual é a letra que você vai botar aí? Sim, mas você não está dizendo “O meu nome...” É a letra (u) ou a letra (o)?

Pesquisadora: “O meu nome (e) Pedro?” “É Pedro Henrique Batista” Vírgula, né! “Eu aprendi...” (aprende) ou (aprendi) ?

Interlocutor: Aprendi.

Pesquisadora: Isso! “Muito...”

Interlocutor: “Com a minha professora...”

Pesquisadora: Verbo ou advérbio? Verbo, vírgula aqui. Advérbio! (A!) Olha, presta atenção: a-d-verbio. É a letra (a) e a letra (d). (Vérbio)!

Pesquisadora: O quê que mais tem aqui na frente?

Interlocutor: “Eu gosto muito delas.”

Pesquisadora: Ok! Ponto! Aí, agora: “Eu gosto muito delas!”

Neste atendimento individual ao estudante do 5º ano B, quando fazia a transcrição do rascunho de texto para a folha padronizada da proposta, ou seja, estava ‘passando a limpo’. O que chama a atenção é o processo de escrita e reescrita do texto, sendo que não foi necessário colocar marcas de correção na folha do aluno. Isto é significativo, pois o aluno lia em voz alta o próprio texto para si e para o adulto, lendo com expertise, repetindo quando necessário, frente à reflexão a partir do texto lido.

Não podemos adiar a introdução de outros conteúdos para as aulas de língua, seja língua materna, sejam línguas estrangeiras, na convicção de que existe uma ciência que tem como objeto o fenômeno da linguagem e muito pode acrescentar à formação integral das pessoas, como seres vocacionados ao dialogismo, ao intercâmbio, à interação, à reciprocidade. Muito podem acrescentar, em outros termos, à preparação das pessoas para o mundo do trabalho, e à continuação dos estudos ao longo da vida (ANTUNES, 2017, p. 124).

Portanto, tornar o aprendiz um crítico do próprio texto contribui para a aprendizagem da língua, enquanto ela está sendo usada – sendo também aprendido ao saber ouvir e interagir em sociedade, por meio de diferentes tipos de textos, quer sejam escritos ou orais.

3.4 As concepções de Linguagem em que se está Ancorado

Estando claro que não se ensina a língua na escola, então o que deve ser feito é desenvolver atividades que promovam o uso da língua. E “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala da forma que fala em determinada situação concreta de interação.” (GERALDI, 2011a, p. 44).

Antes da discussão sobre as atividades de sala de aula, por meio de uma proposta metodológica, é necessário definir qual a é a concepção de linguagem que ampara a realização de tais atividades com os alunos, transformando-as em ações dos estudantes, por isso, é

necessário entender que a linguagem concebida como “uma **forma de interação**: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana (GERALDI, 2011a, p. 43).

E “[...] os modos de conceber a linguagem, estão relacionados aos modos de se ensinar a língua portuguesa”. [...] (FERNANDES, 2004, p. 2). Por isso, a linguagem é concebida como processo de interação “[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23 *apud* FERNANDES, 2004, p. 7).

Isso significa que contrapomos a concepção de linguagem como expressão do pensamento, devido ao risco de rotular as pessoas que não conseguem se expressar formalmente como pessoas que não saibam pensar. E quanto à concepção de linguagem como instrumento de comunicação:

A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do “não dito” e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões, mal-entendidos. Podemos dizer que ela “trabalha” ou “funciona”, às vezes “por si”, produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala; ela escapa ao conhecimento, poder e controle do homem (SMOLKA, 1995, p. 16).

Neste sentido a linguagem não deve ser reduzida a um instrumento de comunicação, ou de transmissão de informação já que conhecimentos e sentidos se produzem com/por ela, nela e fora" (ou além) dela (SMOLKA, 1995).

A concepção de linguagem como forma de interação norteia uma proposta de intervenção em que o texto é também instrumento de comunicação, já que requer a ação de um sujeito ativo, ser falante de uma língua, para tanto, age sobre ela:

Escrever, além de cópias e modelos, é um ato muito complexo que poucos hoje dominam. Colocar as ideias desconexas no papel exige um grande esforço para que haja comunicação. Desde os anos iniciais, atividade de pensar por escrito precisa ser desenvolvida, até porque ela auxilia a organizar a própria atividade de pensar. A escrita tem alto valor simbólico e a falta de seu domínio pleno incentiva preconceitos múltiplos. O aluno tem o direito de aprender a ler e a escrever na escola e usar essa aprendizagem para resolver problemas na vida pessoal e social. A isso se denomina aqui letramento. A base está no desenvolvimento dessas estruturas linguístico-cognitivas nos Anos Iniciais (BARBOSA, 2018, p. 5).

Por conseguinte, no sentido do ensino de língua por meio de textos Luft (2007) traz a perspectiva do estudo da linguagem como uma realidade complexa, pois

[...] **linguagem** = comunicação; **língua** = sistema; **fala** = processo. Como este pode ser oral ou gráfico, talvez seja melhor chamá-lo de **expressão**. Temos pois a oposição: **língua//expressão: oral/escrita**. O termo que domina tudo isso é linguagem. (LUFT, 2007, p. 14, grifos do autor).

Estando de acordo com tal afirmativa, o fenômeno da linguagem é compreendido a partir destas distinções básicas, que reforçam a língua como base fixa, permitindo infinitas variações. “A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos da sociedade, nos distintos momentos da sua história.” (BRASIL, 1997, p. 23). Isso reforça que a linguagem se desenvolve por meio de uma conversa informal, em práticas sociais, e muitas vezes, ela é tratada nos moldes de conteúdos escolares dissociados da realidade dos estudantes.

Luft (2007) também destaca que a língua não é tão fixa e, acrescenta que no **idioma**, em sentido amplo, abrange as adaptações regionais (dialetos e falares) e sociais (gírias) e individuais (ídiotes). Destaca-se também, quanto ao ensino da língua, que

Ao chegarem à escola, a criança, o adolescente ou o adulto já sabem a língua [...] a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas corriqueiras da comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 54).

Assim o “aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” (VIGOTSKI, 2003, p. 110).

Em relação ao trabalho pedagógico com o componente curricular Português defende-se, que este deve partir do enunciado e das condições de produção para que se entenda e se produzam textos (MARCUSCHI, 2008), pressupondo que a língua se expressa por meio de textos compreendidos como uma unidade fundamental do ensino, ou seja, “[...] não mais separando (como se fazia até então) as atividades de leitura, produção de textos e gramática” (GREGOLIN, 2007, p. 68).

Essas diferentes dimensões resultam na compreensão de que “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade.” (BRASIL, 1997, p. 24).

3.5 A Escrita-Produção em Sala de Aula em Diferentes Momentos de Usos da Língua

Neste contexto, o ensino da língua ocorre por meio de atividades e com Leontiev (2010, p. 68) esclarece-se que “não chamamos todos os processos de atividade. Por este termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.” Do mesmo modo

Distinguimos o processo que chamamos de ação da atividade. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual se dirige), mas reside na atividade da qual faz parte [...]. Porque o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu o objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. (LEONTIEV, 2010, p. 68).

Esta discussão sobre a atividade desenvolvida pelo aprendiz em sala de aula, nos remete a Geraldi (2011a), este que já 1981 propunha sugestões de atividades para turmas do Ensino Fundamental, afirmando que os textos produzidos pelos estudantes fossem transformados em obras autorais, visando publicação em diferentes tipos de suportes, a exemplo de livros, jornal, mural para terem visibilidade na comunidade.

Este mesmo autor comenta sobre os critérios acadêmicos, estes que não deveriam desviar o sentido de trabalhar com textos na escola, pois a análise do texto pelo professor não deve estar restrita a mera atribuição de notas à produção individual do aluno.

Sabe-se da importância da avaliação, porém que seja uma prática da rotina escolar, mas que este não seja o único motivo de se escrever na escola. Assim se tem a escrita como processo, conforme recomenda Antunes (2017, p.139). “[...] uma exploração bem consistente de gêneros textuais poderia ser uma ponte entre essa língua que se estuda, que se quer aprender cada vez mais e aquela que falamos, que ouvimos, que escrevemos e lemos em nosso dia a dia”.

O fato de persistirem com práticas pedagógicas que categorizam a leitura e a escrita no momento da produção de texto, bem como, que reduzem o estudo da língua ao estudo da gramática – práticas em que o texto não é concebido como uma unidade de sentido. No Ensino Fundamental, em especial, nos anos iniciais, o ensino não deve estar centrado em práticas de decifração, cujo ensino de “[...] letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra [...]” (JOLIBERT, 1994, p. 15) impõe o ritmo do ensino para crianças, deixando o texto para o final.

As atividades de aprendizagem devem ser adotadas em sala de aula, não de ensinagem, considerando também que a “criança ensina a si mesma, constrói seu saber ou suas competências (com a ajuda dos outros)” (JOLIBERT, 1994, p. 13). Assim, o aprender é um meio e não uma meta – e isso se aplica à escrita de textos como consequência do ato de escrever

e ler em situações reais, discutindo, planejando as atividades, conjuntamente com o professor. Tal concepção rompe com práticas em que “[...] o texto serve, [...] apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a ser o objeto de estudo.” (ANTUNES, 2003, p. 109).

Em contrapartida, numa perspectiva de “objeto – o texto – é que vai condicionar a escolha dos itens, os objetivos com que os abordamos e a escolha das atividades pedagógicas.” (ANTUNES, 2003, p. 110) e ainda

Em geral o que se deve pretender com uma programação de estudo do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escuta e a leitura. Em função desse objetivo é que se vai definir o conteúdo programático [...].

Borgatto *et. al.* (2012, p. 3) aponta que os alunos da Educação Básica têm pouco “[...] domínio das habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento da competência comunicativa: compreender e produzir textos – orais e escritos”. Tal afirmativa reforça a noção de a língua deve ser expressa por meio de textos, este texto concebido como uma unidade fundamental do ensino.

Coseriu (1979) define texto como uma unidade linguística concreta, sendo perceptível pela visão e pela audição em uma clara noção de usuários da língua, quer na condição de falantes, ouvintes, escritores e leitores.

A respeito do texto, que é o nível que interessa aqui, já se estabeleceu uma primeira comprovação fundamental: não se trata de um nível da estruturação gramatical de uma língua racionalmente necessária, pois uma língua continuaria sendo uma língua ainda que não dispusesse de procedimentos específicos para a constituição de textos, ou seja, para a expressão de funções textuais. [...] Acontece, no entanto, que todos os idiomas conhecidos até o momento parecem comprovar a existência desse tipo de procedimentos, de modo que o texto, como nível de estruturação idiomática, pode ser considerado, pelo menos provisoriamente, como um universal empírico (COSERIU, 1979, p. 308).

E Geraldi (2010, p.168) define texto “como materialização superficial linguística de um discurso que tem sua materialidade própria na sua relação com o social e com a memória social”. Este autor também contribuiu com a discussão sobre Análise Linguística (A.L.) em sala de aula (GERALDI, 2010), cuja proposição avançou para reflexões acerca dos diferentes usos da língua e para isso apresentou a necessidade de uma prática de A.L.. Porém o trabalho com o texto nesta perspectiva requer estudos da gramática e das questões relacionadas ao propósito do texto, a exemplo de coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos e análise dos recursos expressivos utilizados, entre outros elementos que devem ser analisados cuidadosamente.

4 DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA PARA AS PRÁTICAS DE ESCRITA COTIDIANA: entre a desmistificação e as possibilidades

Com base na teoria que deu sustentação a esta dissertação e estando em conexão com a prática pretendida neste capítulo apresentam-se algumas atividades realizadas ao longo do percurso desta pesquisa. Assim, recortados do percurso investigado no campo da pesquisa, estando de acordo com os aportes da pesquisa qualitativa, com a natureza da abordagem interventiva, conseqüentemente com a busca de respostas ao problema de pesquisa e o alcance dos objetivos pretendidos por meio desta investigação.

No afã da escrita, tem-se a descrição, mais minuciosa do processo de colaboração entre a pesquisadora e os colaboradores desta investigação; por isso, corresponsáveis pela veracidade dos fatos desvelados aqui.

Ao avançar, portanto, para mais evidências obtidas no cenário observado, durante as aulas de Língua Portuguesa. Inicialmente observaram-se práticas tradicionais de ensino, tendo ênfase no ensino da língua norma-padrão, chamada também de norma padrão culta, esta que

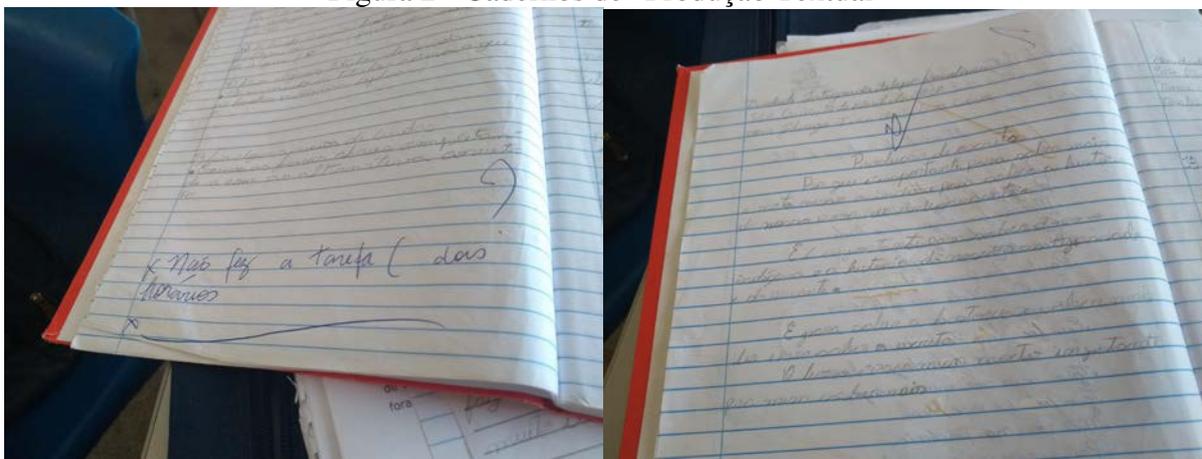
[...] designa uma língua ideal, abstrata, descontextualizada, em que se fundamenta prescrições para o uso da língua: as regras em geral propostas nas gramáticas normativas. É *norma* porque considerada um regulamento, um conjunto de preceitos para o *uso ideal* da língua; é considerada *padrão* porque é proposta como modelo a ser seguido no uso da língua. O uso do adjetivo *culta*, nas expressões *norma culta* e *norma padrão culta*, é impróprio porque, no sentido sociológico e antropológico de cultura, não há línguas cultas e incultas ou variedades linguísticas cultas e incultas, já que línguas existem em grupos sociais e não há grupos desprovidos de cultura: cada língua é elemento de uma cultura, integrante do conjunto de conhecimentos e comportamentos que caracterizam e distinguem um grupo social. A expressão *norma culta* se justifica apenas como termo técnico, usado por pesquisadores para designar comportamentos linguísticos de falantes definidos como cultos (SOARES, 2017, p. 136, grifos da autora).

Tal constatação serve para justificar que os erros de superfície eram destacados nos textos dos alunos, servindo para atribuição de conceitos, ou mesmo para diagnósticos cristalizados quanto à proficiência ou não para produção textos de qualidade. De certo modo, esta evidência também justificava a utilização de modelos para guiar a execução das atividades de escrita do aluno. A atribuição de notas nos textos produzidos em sala de aula durante o horário reservado para Produção de Texto, passou a ser tarefa sem sentido, já que o sujeito que escrevia, passou a ler e corrigir o próprio texto, acabando a dependência da correção externa, isto é, a professora foi liberada desta função. Assim, não era importante quantificar os desvios lexicais, gramaticais e textuais sendo importante entendê-los no sentido do uso, do contexto do uso. A caneta, o lápis, a borracha e até mesmo o corretivo passaram a ser úteis, já que o caderno

de capa dura era para escrever, ler e interpretar a mensagem escrita, produzida. Alguns alunos do 5º ano B estavam habituados em receber “marcas de correção em vermelho” escritas no caderno pela professora Raimunda, depois dos resultados obtidos por eles, compreenderam o melhor o processo.

Destaca-se que um estudante que chega ao 5º ano percorreu uma longa trajetória escolar, trazendo consigo algumas concepções cristalizadas em relação ao modo de escrever ou de corrigir, estando condicionado a produzir texto para receber o ‘visto’ de um professor, sem se importar com registro anotado em seu caderno de “Produção Textual” (Figura 12).

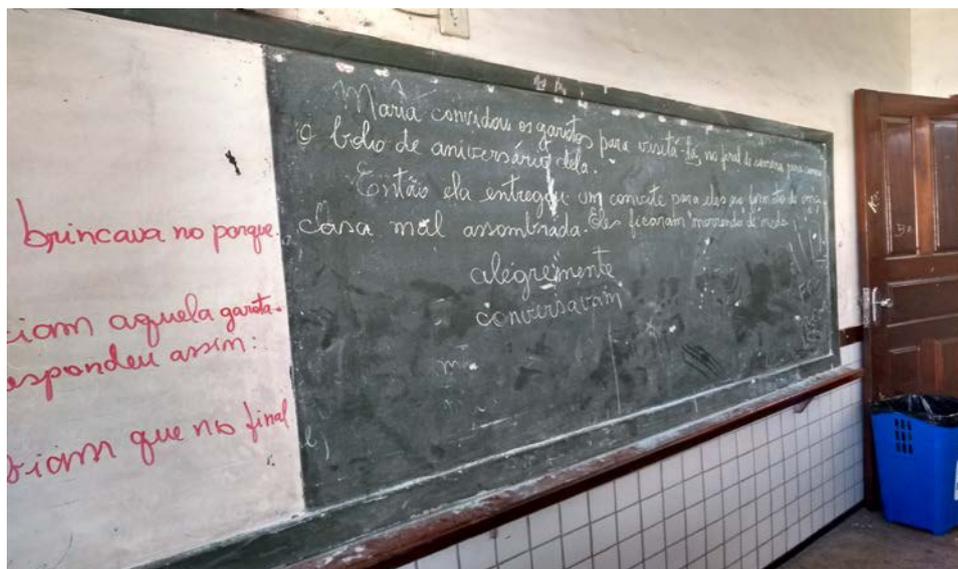
Figura 2 - Cadernos de “Produção Textual”



Fonte: Autora da pesquisa.

Em relação ao uso dos cadernos de capa dura, destaca-se que eles eram guardados no armário de ferro da sala de aula, junto com outros materiais, a exemplo de lápis coloridos, resma de papel, folhas de papel almaço, tubos de cola, fitas adesivas, apagador, pinceis e caixas de giz. Alguns alunos não possuíam este caderno de capa dura para a escrita de textos no horário da aula de Produção Textual, devendo fazer a tarefa no caderno de matéria, o que era utilizado para fazer as anotações de aulas da disciplina. Outra atividade de escrita bem rotineira na sala de aula acontecia na lousa, visando anotar aulas, havendo momentos de intensa participação os alunos, principalmente para ir à lousa para escrever respostas aos exercícios; havia também correções grupais.

Figura 3 - Lousa retangular – partes branca e verde



Fonte: Autora da Pesquisa

Observa-se o formato retangular com duas divisórias, onde cada lado estava reservado para escrita com pincel para quadro branco; a parte maior, pintada de verde, para a escrita com giz. Destaca-se do período inicial da observação que a direção distribuiu às professoras um *kit* com pincel para quadro branco, apagador para quadro branco, canetas, lápis e apontador. Porém, durante o ano letivo este material não seria reposta, passando a ser de responsabilidade de cada docente, o que afetava o uso do pincel na parte branca da lousa.

O fato de não ter reposição do pincel gerava insatisfação, além de comportamentos exagerados para evitar o desgaste. Assim, na fase diagnóstica, a pesquisadora presenciou um episódio em que a professora corrigia as atividades que deviam ser respondidas, antes no caderno e depois com anotações das respostas na lousa.

Esta correção gerava participação dos alunos, ocorrendo mediante as regras definidas pela professora – no caso observado - a participação devia acontecer de acordo com a posição que a criança estava sentada na fileira. A professora escreveu as perguntas na parte branca da lousa e permaneceu com o pincel em uma de suas mãos. Em dado momento uma criança antes de ir à parte verde do quadro, caminhou em direção à professora, tentando pegar o pincel da mão dela para escrever sua resposta abaixo da pergunta, escrita na parte branca. Supreendentemente, houve a recusa da professora em ceder o pincel ao aluno e apontando em direção ao giz que estava debaixo da parte verde do quadro, acrescentando: “Que! Não vai usar o pincel. É caro e compro com o meu dinheiro”.

Na condição de observadora foi perceptível o susto do aluno, num misto de quase de tristeza, mas prontamente retomou sua ação, pegando o giz para escrever a resposta em local separado da pergunta, usando o giz. Destaca-se que o uso do giz era fornecido regularmente aos professores, podendo ser repostado na secretaria da escola. Apesar deste fato parecer pouco relevante ao contexto desta discussão, ilustra questão dos recursos disponibilizados aos professores em uma escola pública, sendo uma dicotomia quanto às inovações tecnológicas, estas que não alcançam as salas de aulas, fazendo com que as atividades ocorram em torno da utilização do lápis, da borracha, do papel, do giz, da lousa e do caderno pautado.

A bem da verdade, destaca-se o pouco uso pelos professores dos equipamentos eletrônicos, tendo em vista que na escola tem sala de vídeo, com a projeção de aulas no projetor (datashow ou pela TV 40'), tendo sido evidenciado que tais recursos foram pouco ou quase nunca acessados pelas professoras e seus alunos no turno vespertino. Ressalta-se que a pesquisadora desenvolveu algumas atividades com os alunos do 5º ano B, na referida sala, visando o estudo do tema Anúncio Publicitário.

4.1 O Diagnóstico: sob o olhar compartilhado do pesquisador e dos colaboradores da pesquisa

O que foi afirmado anteriormente soma-se aos tópicos que seguem, mas especificamente vamos nos aproximar do relato do período inicial em que a pesquisadora esteve nas salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para nos determos no 5º ano B, a turma que deu acolhida à pesquisadora ao longo do percurso da pesquisa, em 2018.

Na escola os alunos do 1º ao 5º ano estudam no turno vespertino, sendo que tive contato com esta clientela, por meio das professoras que estavam em planejamento, no dia 26 de fevereiro de 2018. A supervisora cedeu o espaço da reunião, tendo explicado às professoras que a pesquisadora estava solicitando permissão para entrar nas salas de aulas, por meio da busca de adesão do corpo docente. Naquele dia a pesquisadora fez uma breve exposição dos elementos principais do Projeto de Pesquisa, especialmente, quanto à natureza da investigação pretendida.

Em seguida a pesquisadora foi questionada professoras, especialmente quanto à modalidade de Pesquisa-Ação, de cunho colaborativo. Ao término desta reunião de planejamento pedagógico, entre as sete (7) professoras presentes, a do 5º ano B, trocou ideias quanto ao seu planejamento com a pesquisadora.

Nesta ocasião também houve trocas quanto a questões envolvendo o planejamento pedagógico, sendo que a professora do 5º ano B mostrou interesse em aderir à proposta da

pesquisa, cedendo o espaço de sua sala de aula. Além dela as professoras do 2º, 3º e 4º anos também manifestaram interesse, faltando a respostas das professoras do 1º ano e do 5º ano A.

Nesta fase da pesquisa surgiu a necessidade premente de desenvolver a capacidade de escuta, além da percepção de que o pesquisador não deveria insistir para entrar onde não se estava sendo aceita, pois a recusa de acesso na turma do 5º ano A decorreu depois que a professora informou que esperava da pesquisadora apoio, quanto ao planejamento e à execução das atividades; não o contrário, ou seja, questionava à solicitação de colaboração feita pela pesquisadora no dia da reunião de planejamento escolar. Em relação às turmas dos 2º, 3º e 4º anos foi feito o agendamento, conforme cronograma descrito no quadro abaixo.

Quadro 1 - Cronograma das observações livres

ANOS	PROFESSORAS ¹	DATA	QUANTIDADE
2º ao 5º ano E.Fundamental	Jandira, Josefa, Ana Carla, Patrícia, Ariadne, Dirce, Raimunda, Gestrudes.	26/02/2018; 02 a 05/03/18	07
5º ano B	Raimunda	07, 12, 16, 19, 26 e 29/03/18	06

Fonte: Pesquisa Empírica

No decorrer deste período de observação evidenciou-se no 2º ao 4º ano que muitos alunos estavam sem saber ler, o que acarretava dificuldades na escrita, além de crianças não alfabetizadas no 2º e 3º anos. Destaca-se que o fator agravante era uma quantidade excessiva de alunos nestas salas de aulas. Mais adiante estes aspectos serviram de impedimento ao projeto de pesquisa pretendido, já que envolvia estudos sobre a produção de textos no ensino fundamental.

Depois do prazo deste cronograma as atividades foram iniciadas no 5º ano B com 35 alunos, 19 meninos e 16 meninas, cuja faixa etária variava entre 9; 9 anos e alguns meses, 10 e 11 anos. Este aluno mais velho explicou que ter 11 anos era por ter sido reprovado em 2017, sendo repetente no 5º ano, pois havia brincado muito. Com este discurso, observa-se que ele assumiu a responsabilidade pelo seu “fracasso escolar”.

¹ A professora Raimunda autorizou a utilização do nome dela no corpo desta pesquisa, mas os demais nomes das professoras são fictícios, visando a preservação da identidade das mesmas.

Na turma do 5º ano havia outras professoras de componentes curriculares Geografia, Ciências e Arte. No 5º ano B, a professora Raimunda era professora de Língua Portuguesa (Doravante L.P.), Produção Textual e Matemática, trabalhando três dias da semana, além da obrigatoriedade de estar presente ao Planejamento Letivo (doravante P.L). Assim, 5º ano B (Doravante Turma 5B) a pesquisadora estaria nos mesmos dias da professora Raimunda, incluindo horários semanais para as aulas de L.P. e Produção Textual.

O percurso da seleção da pesquisadora pela professora do 5º ano B implicou em estar com os seus alunos. O que pode ser classificado como sendo um tipo de amostra dirigida pela teoria, considerando que o cenário pretendido requeria a realização de atividades com crianças alfabetizadas, manifestando competências em ler e escrever; além do fato da professora do 5º ano A ter recusado o acesso ao 5º ano A pela pesquisadora.

Neste contexto foi mantida a perspectiva da abordagem colaborativa com a professora Raimunda, havendo a possibilidade de assumir, em alguns momentos, a regência da sala de aula sempre ligados ao componente curricular L.P. e, portanto, a presença da professora Raimunda passaria, espontaneamente, a ser de observadora.

Desse modo, o processo de desenvolvimento das atividades na Turma 5B foi corroborando com o aspecto formativo, em que o professor articula saberes, além dos obtidos na academia, sendo também um processo ascendente de aprendizagem, já que é um profissional que planeja, investiga, melhora/transforma, na práxis [como união entre reflexão e ação]. Tendo claro, que o ensinar e o aprender não estão dissociados em sala de aula e, porque não dizer, na vida.

Este cenário também facilitou bastante a compreensão da natureza prática desta pesquisa, em que o cunho interventivo e colaborativo, favorecia o aprendizado em movimento de ação-reflexão-ação, cujas práticas foram buscadas em diferentes referenciais teóricos, a exemplo de Bajard (2014), que afirma ser por meio da observação é que se atingi a realidade da prática docente – aqui assumida por meio do papel de pesquisador-formador, utilizando estratégias de intervenção de modo moderado.

Ainda com Bajard (2014) classificou-se de “intervenções diretas”, nas modalidades numeradas pelo autor de 1 a 3, sendo: 1: Quando essa conduta for por imitação; 2: Quando a conduta for de aplicação; e 3: Quando a conduta for de identificação.

As classificações (1, 2 e 3) de Bajard (2014) foram interpretadas pelo contexto da presente pesquisa, em que a professora Raimunda, raramente ter se afastado da sala de aula para deixar a pesquisadora responsável pelo processo de ministrar aulas aos alunos da Turma 5B. Portanto, houve o compartilhamento das tarefas de ensino, por meio da divisão de

responsabilidades espontânea e planejada das tarefas de docência, cuja aprendizagem das crianças foi estabelecida como meta.

Na permissão dada à pesquisadora de atuação como professora para regência de algumas aulas de L.P. e Produção Textual, ocorreu a partir de um processo compartilhado e consentido pela professora Raimunda. O que se evidenciou foi confiança no processo de pesquisa interventiva, de cunho colaborativo, tendo em vista ao desenvolvimento da ação didática. O que favoreceu o alcance do primeiro objetivo específico: Identificar quais são as atividades de escrita realizadas no 5º ano e como resultam em produção de textos por estes alunos da escola pública pesquisada.

4.1.1 O livro Didático usado na sala de aula e os gêneros textuais

A concepção da língua, da fala (ou escrita) e da interlocução são defendidas como eixos fundamentais da linguagem, estando de acordo com Geraldi (2011a), além de Colello (2007) que completa afirmando que a língua é um legado histórico e cultural, entendida como sendo sistema de regras e normas instituídas, sem as quais se perde significado. Portanto, o estudo da gramática deve refletir o conhecimento linguístico como conhecimento lexical e o gramatical (ANTUNES, 2017).

Após a análise de tais pressupostos, durante a observação do cotidiano escolar, foi evidenciado que a língua é concebida a partir de regras e normas, o que tornava o estudo do componente curricular Língua Portuguesa mais complexo e pouco significativo aos alunos. E estando de acordo com a intencionalidade desta pesquisa, cuja defesa recai no ensino de Língua Portuguesa como língua materna o fato de questionar a ênfase na abordagem de ensino a partir das normas da gramática tradicional e normativa.

Nestes termos, para operacionalizar o segundo objetivo específico, que é ; e Analisar as articulações didáticas da professora, observando como resultam em estratégias de ensino da língua portuguesa, por meio da análise do livro didático de L.P. do 5º ano; conforme subseção seguinte.

4.1.2 A obra Porta Aberta – Língua Portuguesa, 5º ano do Ensino Fundamental

No ano da pesquisa, 2018, o livro Porta Aberta – Língua Portuguesa - 5º ano estava em seu último ano de adoção, considerando o ciclo de três anos de vigência, segundo as regras

do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que

[...] é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017).

Acreditando na validade do referido programa, é bom salientar que era comum ouvir durante o período da pesquisa a informação da professora Raimunda que este livro adotado para ensinar Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental sairia da lista em 2019. Outra evidência foi perceber a utilização de livros de gramática ou de outros autores para elaboração das atividades sugeridas aos alunos. Assim a análise da obra, e ao mesmo tempo detectar quais eram as atividades que seriam recortadas deste livro oficial, que não era de fato o material oficial na turma do 5º ano B, a exemplo do previsto no PNLD.

Desse modo, na fase diagnóstica a pesquisadora obteve com a supervisão da escola um exemplar do Porta Aberta – Língua Portuguesa – 5º ano, solicitando também o exemplar do 4º ano, tendo em vista saber se havia regularidade na proposta das autoras das obras, já que estes livros fazem parte de uma mesma coleção, abrangendo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Em relação aos exemplares do 4º e 5º anos a pesquisadora analisou as seções e suas unidades de ensino (APENDICES x e y), fazendo a sistematização de suas bases teórico-metodológicas, tendo como foco o trabalho com o 5º ano, conforme já ressaltado no objetivo específico. Esta análise foi dividida na perspectiva da concepção de ensino e das estratégias proposta no livro, fazendo um diálogo com o que era proposto de atividades em sala de aula, conforme exposto no quadro seguinte:

Quadro 2 - Textos para leitura – Porta Aberta, 5º ano

Seção	Detalhamento da unidade	Total
Texto para leitura por unidades	<p>Unid 1 - <u>Textos1</u>: Hora de deixar a preguiça de lado; Fernando Dantas;</p> <p>2: <i>Bullying</i>: esteja atento ao comportamento da criança; Christiane Gribel.</p> <p>Unid 2 - <u>Textos1</u>: Medo; Cora Coralina; 2: Dois caboclos na enfermaria; Rolando Boldrin.</p> <p>Unid 3 - <u>Textos1</u>: Noite de Terror; Tatiana Belinky; 2: lembranças de minha mãe; Drauzio Varella.</p> <p>Unid 4 - <u>Textos1</u>: Milagre no Corcovado; Angela Leite de Souza; 2: Cidadezinha cheia de graça; Mário Quintana.</p>	21

<p>Unid 5 - Textos1: O blusão vermelho e o mistério da montanha; Mathias Townsend; 2: A aranha assustadora; Don Roff.</p> <p>Unid 6 - Textos1: Cartas; Ciência das crianças; 2: Fauna doméstica; Nina Weingrill.</p> <p>Unid 7 - Textos1: Nem criança, nem adolescente; Gabriela Cavalcanti - 2: Meu primeiro amor; Rogério Andrade Barbosa.</p> <p>Unid 8 - Textos1: Uniforme escolar: padronização ou tolhimento da liberdade?; Maria Izabel Dionysio da Fonseca - 2: Uniformes: peças indispensáveis; Maria Izabel Dionysio da Fonseca – 3: A imposição de uniformes; Guilherme Di Angellis da Silva Alves; 4: Pesquisas com animais são indispensáveis; Carolina Mourão – 5: Animais ainda são indispensáveis em pesquisas; Cesar KoppeGrisolia.</p> <p>Unid 9 - Textos 1: A lenda da vitória-régia; Terezinha Eboli - 2: A lenda do mate; Helena Pinto Vieira.</p>	
--	--

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Porta Aberta, Língua Portuguesa, 5º ano

Analisando os dados do quadro anterior encontramos nove (9) unidades que representam a distribuição das seções de atividades previstas para utilização pelas crianças. Assim são sugeridos vinte e quatro (24) textos, sendo que alguns têm indicação de leitura pelos alunos na abertura de cada unidade do livro, que para efeito de exemplificação desta análise destacamos da unidade 5 o seguinte trecho.

[...]

A casa velha era grande, mal-encarada e acinzentada. Tinha torres com telhados pontudos e telhas tortas.

As janelas pareciam olhos sombrios e todos que olhavam para elas ficavam assustados.

[...]

Pela manhã, um carro preto de mudança parou em frente à casa e homens gordos, vestindo macacões azuis e usando cintos grossos, carregaram caixas grandes para dentro da casa. [...] (CHRISTOPH, Marzi *apud* CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, grifos do autor).

Tomando a reprodução acima o texto Janelas Assombradas de Christoph Marzi, sendo que as autoras optaram em deixar na editoração do livro algumas palavras destacadas em vermelho, na página 125 da obra, sendo de igual modo destacadas no livro destinado ao professor. Trata-se, portanto, de uma decisão do projeto autoral do livro Porta Aberta, Língua Portuguesa – 5º ano.

Inferese que a intencionalidade das autoras foi chamar a atenção dos alunos, tendo em vista que as atividades de leitura antecipam as demais atividades e o tema em discussão envolvia o estudo dos adjetivos, a exemplo deste outro recorte, desta vez do estudo gramatical, conforme quadro seguinte:

Quadro 3 - Recorte de atividade do livro – palavras em vermelho

Esse trecho parece fazer parte de uma narrativa de romance, de suspense ou de humor? Por quê? [...] Observe que, no trecho apresentado, foram atribuídas características a alguns substantivos.

Casa – velha; telhados pontudos; telhas tortas; olhos sombrios; todos assustados; carro preto; homens gordos; macacões azuis; cintos grossos; caixas grandes.

Fonte: Livro Porta Aberta, Língua Portuguesa – Língua Portuguesa, 5º ano, p.126

Neste recorte o tópico gramatical avança para a apresentação do conceito de adjetivo: “Você já estudou que as palavras que dão características aos substantivos são chamadas de adjetivos.” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p.126).

Com base nestes exemplos confronta-se o já afirmado por Geraldí (1993) quanto à concepção sobre língua e fala (ou escrita), quanto à interlocução sendo eixos fundamentais da linguagem para acrescentar que o estudo da gramática deveria “refletir sobre o uso linguístico, sobre o exercício da linguagem” (SILVA; ALVES, 2014, p.52).

Com base em tais contrapontos, durante a observação do cotidiano escolar algumas cenas evidenciaram o estudo da língua por meio da norma culta padrão o que tornava este estudo complexo. Assim reporta-se um registro feito no dia 28 de maio de 2018, em que a professora se utilizando de anotações feitas na lousa apresentava o estudo da sílaba tônica, mediante a classificação em oxítônica, paroxítônica e proparoxítônica, estando em sintonia com o previsto no livro Porta Aberta, 5º ano, conforme o quadro abaixo.

Quadro 4 - Estudo da língua – Porta Aberta, Língua portuguesa, 5º ano

Seção	Detalhamento da Unidade	Total
Estudo da Língua	<p>Unid 1 – Gênero do substantivo: masculino e feminino (1) Conectivos (2)</p> <p>Unid 2 – Acentuação de paroxítonas terminadas em ditongo (1); Acentuação de palavras paroxítonas terminadas em i(s)/u(s)/um(uns)/ão(s)/ã(s) (2).</p> <p>Unid 3 – Verbos no modo indicativo (1)</p> <p>Unid 4 – Verbos no modo imperativo (1); Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas (2)</p> <p>Unid 5 – Advérbios (1)</p> <p>Unid 6 – Pontuação: dois pontos e vírgula (1); Interjeições (2)</p> <p>Unid 7 – Acentuação: oxítonas (1); Grau do adjetivo: superlativo (2)</p> <p>Unid 8 – Verbos no modo subjuntivo (1)</p> <p>Unid 9 – Pontuação: reticências (1)</p>	14

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Porta Aberta, Língua portuguesa, 5º ano

Nesta representação do quadro precedente analisa-se o contexto do ensino da Língua Portuguesa realizado na escola, a partir da proposta do livro didático Porta Aberta, e conforme já destacado, anteriormente quanto ao entrelaçamento com o Português de Portugal, e de como isto interfere no cotidiano dos estudantes brasileiros.

Além do que tal complexidade reflete diretamente no modo em que a professora de “Língua Portuguesa” atua em sala de aula, pois muitas vezes deixa de fora os usos da língua materna para dar prioridade ao ensino pouco significativo ao aprendiz nativo. Além do que a ênfase no ensino da gramática normativa fere as prerrogativas ministeriais a exemplo do prescrito no PCN de Língua Portuguesa, que afirma:

Desde o início da década de 80, o ensino da Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da possibilidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita (BRASIL, 1997, p.19).

No que concerne ao trabalho do professor ele deve ampliar sua atuação pedagógica para prevenir este fracasso, indo além dos aspectos linguísticos, para tornar os alunos interlocutores do próprio texto e do texto dos seus pares em momentos de compartilhamentos de saberes na sala de aula.

Todavia, o conteúdo de ensino em livro que se propõe a ensinar a Língua Portuguesa aos alunos deveria estar certificado pelo PNLCD, já que é o programa responsável em avaliar e disponibilizar obras didáticas nas escolas públicas devendo, portanto, garantir tais prerrogativas de garantia de sucesso no aprendizado da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, avançar em relação à análise da obra Porta Aberta requer a análise do quadro abaixo em outra perspectiva de trabalho didático:

Quadro 5 - Só para lembrar – Porta Aberta, Língua Portuguesa, 5º ano

Só para lembrar	Unid 1 – Pontuação (1) Unid 2 – Pontuação no diálogo (1) Unid 3 – Verbos no modo infinitivo (1) Unid 4 – Grau comparativo (1) Unid 5 – Adjetivos e locuções adjetivas (1) Unid 6 – Pontuação (1) Unid 7 – Pontuação (1) Unid 8 – Pronomes (1) Unid 9 – Tempos verbais (1)	9 estudos
------------------------	--	-----------

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Porta Aberta, língua Portuguesa, 5º ano

Nesta seção “Só para lembrar” a totalidade de conteúdos previstos nas unidades referem-se a estudos gramaticais, já que ao listar tópicos isolados do estudo do texto, voltada ao ensino da morfologia das palavras. Assim em clara defesa de que não se deve ensinar a língua na escola, mas sim desenvolver atividades promotoras do seu uso, isto é, “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala em determinada situação concreta de interação.” (GERALDI, 1994, p. 44).

Contudo, as atividades de sala de aula em quaisquer propostas metodológicas, deveriam levar em conta a concepção de linguagem em que estão ancoradas. Por isso, a proposta defendida no corpo deste trabalho de pesquisa tem base em práticas transformadoras das ações dos estudantes, pois privilegia a concepção de linguagem como uma “**forma de interação**: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana (GERALDI, 1994, p. 43).

Isso significa que a concepção de linguagem como expressão do pensamento incide na rotulação das pessoas que não conseguem se expressar formalmente. Em relação à concepção de linguagem como instrumento de comunicação concordamos que a linguagem nem sempre comunica. Assim a concepção de linguagem como forma de interação como mais apropriada para a proposta defendida aqui, já que leva o aprendiz a escrever, e no caso escrever sem cópias e modelos.

Em relação ao uso de modelos, devem ser usados como fontes de pesquisa, isto é, como possibilidade de interpretação, sendo um instrumento a ser interpretado; e neste sentido, deixam de ser modelos para ser fonte de informações e ampliação de conhecimento.

4.1.3 Como a professora trabalha a produção escrita

Após ter transcorrido o período das observações livres, iniciamos a fase de observação participante, conforme cronograma descrito no quadro abaixo.

Quadro 6 - Cronograma da Observação Participante

ANOS	PROFESSORA	DATA	QUANTIDADE
5º ano B Ensino Fundamental	Raimunda	16, 19, 23, 25 e 28/04; 02, 07, 11, 17 e 21/05 e 07/06/2018.	10

Fonte: Pesquisa Empírica

Deste período da observação participante destacamos o registro do dia 07 de junho de 2018, em que a professora desenvolvia questões para serem respondidas no caderno e depois corrigidas pelas crianças na lousa. Na primeira questão foram apresentadas as palavras “avó, lâmina, tórax, anzol, azul e pílula” aos alunos, visando classificação das palavras de acordo com a posição da sílaba tônica. Na segunda questão foi solicitado que as crianças destacassem os adjetivos presentes nos seguintes períodos: a) O rapaz é alto e elegante; e b) O chá está saboroso!

Na análise da primeira questão, decorre que a classificação da posição da sílaba tônica, tomando como exemplo a palavra **avó**, cuja classificação em oxítone, sendo que se questiona quanto à compreensão desta classificação, as crianças teriam compreendido? E na segunda questão, em que foram apresentados dois períodos, esperando-se como respostas as palavras alto e elegante; e saboroso.

Com base na análise desta estratégia didática o esperado é o domínio deste “saber linguístico”, e conseqüentemente que haja competência em responder adequadamente sobre este estudo gramatical. Porém, a centralidade no ensino da gramática, não abriu espaço para a participação ativa dos alunos, para que os mesmos tivessem uma percepção quanto às funções sintáticas das palavras na oração, num texto completo, por exemplo.

Neste sentido poderia ser perguntado aos alunos do 5º ano: Quem é alto e elegante? Quais são as características físicas deste rapaz? E a partir destes pontos os estudantes iriam redefinindo as orações analisadas, adaptando-as a diferentes contextos para que houvesse apropriação da função sintática dos termos utilizados para compor o texto completo de onde os períodos estavam inseridos.

Como contraponto ao afirmado anteriormente, apresenta-se uma atividade de cunho interventivo e colaborativo que exemplifica uma possibilidade de estudo gramatical, tendo os alunos como interlocutores da discussão em torno dos conceitos de adjetivo e substantivo, por meio do texto *A cidade cinzenta*, um conto mexicano (Anexo D).

Neste sentido, novamente evocamos Bajard (2014) para classificar como uma ação interventiva direta, especialmente a modalidade 3 (Quando a conduta for de identificação) que foi materializada pelo compartilhamento da função de docência entre a professora Raimunda e a pesquisadora, tendo ocupado o espaço da professora para conduzir a atividade com os alunos, cuja circunstância, a pesquisadora assumiu o papel de professora dos alunos do 5º ano B; e a professora Raimunda assumiu o papel de observadora das ações executadas pela pesquisadora.

A partir do texto *Cidade Cinzenta* foi buscada a compreensão do conceito de adjetivo previsto no livro didático, página 125. Esta tarefa consistia fazer a revisão de conteúdo

para a avaliação mensal de Língua Portuguesa, sendo que a prática escolar incluía fazer a revisão dos conteúdos trabalhados no período do bimestre de modo a preparar melhor os alunos para o momento de avaliação.

Destacando a partir do texto A Cidade Cinzenta que as crianças foram convidadas à interpretação da mensagem presente no texto, buscando o repertório lexical existente, identificando artigos, substantivos, pronomes e não apenas os adjetivos pretendidos.

Na atividade de intervenção compartilhada com a professora a partir deste texto foram incluídas atividades de leitura nas modalidades silenciosa, compartilhada e em voz alta. E durante a discussão com as crianças elas apontaram muitas palavras, pois a solicitação pedia para que fossem encontradas no texto palavras com diferentes funções, entre elas os adjetivos.

Desta discussão com os alunos algumas respostas apontaram para a palavra cinza como sendo um substantivo, porém no conto ela exercia a função sintática de adjetivo – a cor cinza; mas também, enquanto substantivo cinza refere-se a “pó” (poeira); e, portanto, classificada como substantivo. Então neste trecho “um lápis de cor laranja” a ação de planejamento colaborativo com a professora resultou na seguinte sequência de ações descritas a seguir:

1º passo: Atenção alunos! Aqui temos as palavras lápis e cor sendo qualificadas pela palavra laranja, portanto lápis e cor são substantivos e laranja por qualificá-las, assumiu a função de adjetivo. [Porém, ao percebermos que as crianças relutavam em entender a diferenças entre substantivos e adjetivos, propomos a seguinte atividade de escrita, isto é, a “classificação” da palavra laranja por meio de uma lista], conforme o exemplo a seguir:

LARANJA gostosa

doce

madura

verde

podre

azedada

grande

pequena

2º Passo:

A lista acima foi escrita na lousa, tendo sido ditadas pelas crianças. Neste ponto, parar de anotar a lista para fazer outro questionamento: “Crianças se a laranja é verde ela pode ser da cor laranja?”

[É possível que algumas das crianças esbocem um sorriso discreto indicando que entenderam e pode ser também que concordem ou discordem, cabendo abrir a interlocução para criar consenso entre os alunos da turma]. Depois a lista deve ser retomada para o acréscimo de novas palavras, sempre considerando a participação dos alunos, conforme possibilidade de palavras listadas a seguir:

LARANJA gostosa

doce

madura

verde

podre

azedada

grande

pequena

laranja

3º passo:

Neste momento da atividade colaborativa a professora anota a seguinte sentença: “A laranja doce é laranja”.

Espera-se que as crianças analisem a sequência e façam comentários complementares. Aqui a prerrogativa da interlocução ficará na responsabilidade do docente que estiver conduzindo a atividade.] Em seguida explica-se aos alunos que escrevam outras listas em seus cadernos, conforme a lista abaixo:

CIDADE grande

Suja

Limpa

Verde

Pequena

Destaca-se que a atividade colaborativa foi executada na Turma 5B, tendo sido adaptada como explicação em outro contexto, considerando que a intencionalidade foi explicitar que “a gramática não é algo que existe fora do uso da linguagem, assim como não é possível o uso da atividade verbal sem o concurso simultâneo de todos aqueles estratos – do fonológico ao pragmático – implicados, integrados, repito, como se fossem uma coisa só.” (ANTUNES, 2014, p.40). Segundo este mesmo princípio,

Como a gramática é irremediavelmente contextualizada. No sentido de que não acontece ‘despregada’ de uma prática social qualquer de linguagem. Quer dizer, sempre que falamos, lemos ou escrevemos estamos inseridos em algum lugar,

movidos por um objetivo qualquer, fazendo parte, com outros interlocutores, de algum evento social (uma reunião, uma celebração, um entro de negócio, uma consulta médica, uma conversação entre familiares, entre amigos e muitíssimos outros), e atuando verbalmente de forma a tornar esse evento bem-sucedido. (ANTUNES, 2014, p. 109).

Considerando este item precedente, além da lista com o exemplo de atividade com a palavra **laranja** é possível afirmar que os alunos sempre partem de um repertório, isto deixa claro que apresentam opções viáveis ao contexto, em que

Do ponto de vista estritamente linguístico, um texto constitui uma sequência de elementos verbais, os quais, com funções próprias, se alternam entre unidades do léxico e unidades de gramática. Uma são suporte para as outras, umas requerem as outras, de maneira que a totalidade do texto é, na verdade, um tecido integrado de natureza léxico-gramatical (ANTUNES, 2009, p.114).

Assim quando os alunos foram mobilizados a pensar na função das palavras “laranja” e “cidade” começaram a falar outras palavras ligadas ao contexto do uso, ficando evidente que uma mesma palavra exercia diferentes funções morfológicas.

As palavras “branco ou branca” também podem ser usadas para designar nomes de pessoas “O Branco irmão do Luís deixou esta encomenda aqui”; Ou então uma palavra indicativa de tamanho, a exemplo de “alto, baixo, pequeno”, também pode representar um apelido “A Baixinha disse que quer falar contigo mais tarde”; havendo ainda muitas possibilidades. Estes exemplos reforçam que a “noção de língua como um conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 56).

4.1.4 Como os estudantes do 5º ano escreviam as produções escritas em sala de aula

A aprendizagem é um fenômeno interno e, por isso, manifestado pelo aprendiz. Portanto, em sala de aula, afirma-se que uma criança aprendeu por meio de descrições de seus comportamentos em torno das ações executadas por ela, estando a aprendizagem materializada. Em relação à escrita autônoma passa ser resultado de um processo de ensino, em uma ação de ensinar situada, frente ao que é proposto para ser aprendido pelo aluno em sala de aula, preferencialmente, por meio de ações colaborativas.

No sentido de que palavras, quando escritas em folhas do caderno, ou em folhas padronizadas, ou em cartazes, convites; até mesmo escritas na lousa, elas possam ser furto de um processo autoral, já que

[...] a língua é um repertório à disposição dos falantes, frente ao qual existe sempre o direito da escolha entre opções que lhes parecem adequadas [...] existe sempre o cuidado de levar o aluno a discernir entre escolhas possíveis, ou entre escolhas aceitáveis, linguística e socialmente (ANTUNES, 2014, p.114).

Neste contexto, a descrição de outra atividade realizada na Turma 5B desenvolvida no dia 29 de março de 2018 consistiu na escrita simulada de um e-mail ao colega da sala de aula. Para efeito de compreensão, este gênero textual não consta no livro Porta Aberta Língua Portuguesa do 5º ano, e sim no do 4º ano, conforme quadro a seguir.

Quadro 7 - E-mail –Seção Comparando Textos

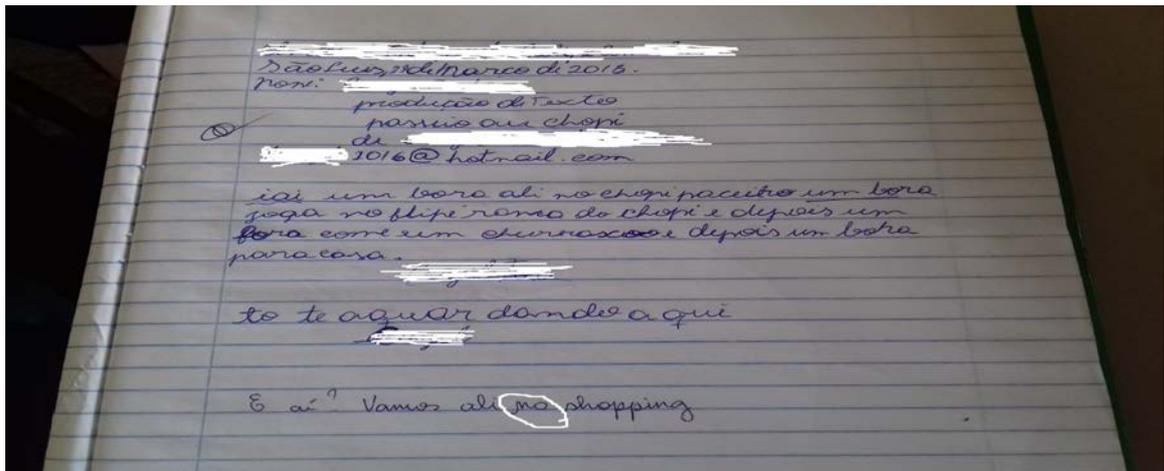
Seção	Detalhamento	Total
Comparando Textos	Unid 1 – xxxxxx – Unid 2 – Cartaz do filme Oz: mágico e poderoso Unid 3 – Era uma vez uma velhinha; Sérgio Capparelli Unid 4 – <i>E-mail</i> Unid 5 – A cigarra e as formigas; Monteiro Lobato Unid 6 – brasileiro inventor de luz engarrafada tem ideia espalhada pelo mundo; GibbyZobel Unid 7 – Verbete e artigo de divulgação científica Unid 8 – Seu vivinho e o lambaré gigante; Fábio Sombra e João Marcos Unid 9 – – xxxxxx –	7 tarefas

Fonte: Livro Porta Aberta – Língua portuguesa, 4º ano

O quadro precedente remete ao livro utilizado pelos alunos em 2017, fazendo parte da mesma Coleção Porta Aberta. Assim como usuários no 4º ano. A decisão de analisar o sumário deste livro, gerou confrontação com o livro do 5º ano, em que se constata também ter esta seção “Comparando textos” (nela aparecem a lista de gêneros textuais a serem estudados pelos alunos).

Esta atividade de aprendizagem remete ao afirmado por Jolibert (1994, p. 13) que a “criança ensina a si mesma, constrói seu saber ou suas competências (com a ajuda dos outros)”.

Figura 4 - Rascunho de e-mail escrito no caderno



Fonte: Caderno de Produção Textual – aluno do 5º ano B

Esta atividade de aprendizagem remete ao afirmado por Jolibert (1994, p. 13) que a “[...] criança ensina a si mesma, constrói seu saber ou suas competências (com a ajuda dos outros)”. Nesta pesquisa a atuação da professora Raimunda, que antes utilizava o caderno de “Produção Textual” das crianças, passou a permitir que os alunos manipulassem o próprio caderno antes de ser devolvido para guarda-los no armário de ferro, dentro da sala de aula, bem atrás da cadeira dela, visando correção sem a presença dos alunos.

Estes materiais não eram mais simplesmente empilhados em cima da mesa da professora, conforme figura abaixo.

Figura 5 - Cadernos de Produção Textual empilhados na mesa da professora

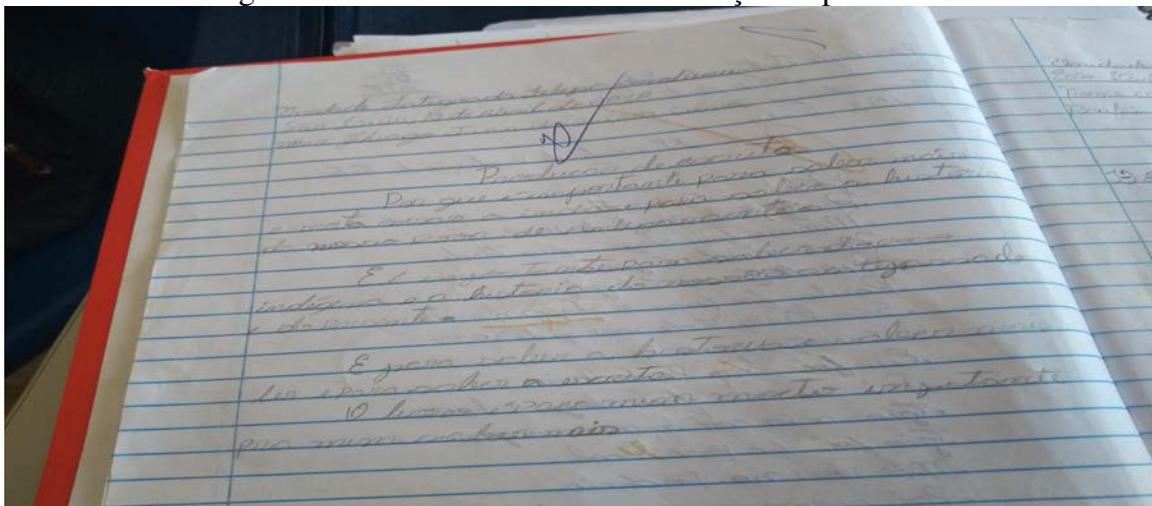


Fonte: A autora da pesquisa

Foi evidenciado que os alunos escreviam muito no 5º ano B, semanalmente, porém sem manipularem o texto depois da escrita inicial, deixando-o empilhado sobre a mesa da

professora. Redigir significava fazer uma produção no caderno para depois colocá-lo sobre a mesa da professora sem ter devolutivas imediatas da correção feita, conforme figura a seguir.

Figura 6 - Caderno com marcas da correção da professora



Fonte: Autora da pesquisa

Já foi afirmado anteriormente sobre a responsabilidade em ensinar a ler e a escrever. Neste sentido, na figura anterior, que se trata de um texto escrito nas folhas de um caderno pautado, ou seja, o aluno escreveu, executando uma tarefa. Contudo, do mesmo modo que este registro deve ser de amplo domínio de quem o produz, assim

O estudante deve saber que está escrevendo para uma finalidade específica. *Ninguém deve escrever apenas para que o professor leia e dê nota!* Dentre as possibilidades gerais possíveis citamos: a) cumprir as exigências curriculares do curso; b) desenvolver-se técnica e humanamente com a produção textual; c) publicar ideias; d) registrar ideias; e) propiciar prazer estético e intelectual; f) criar mundos ficcionais; g) ajudar pessoas; h) comunicar conteúdos etc. Saber determinar antecipadamente o propósito de um texto é umas das muitas habilidades que precisamos desenvolver para escrever com competência. Por isso, esta é uma habilidade que precisa ser ensinada pelo professor: para que vai servir o texto que vou escrever? Ao responder a essa pergunta, o aluno mobilizará a habilidade em foco que o ajudará a determinar os seus objetivos de comunicação (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 22).

Portanto, estando de acordo com Ferrarezi Jr. (2015) os aspectos relacionados à intervenção pedagógica do professor frente ao texto escrito pelos alunos em sala de aula, ou até mesmo quando escrito fora de sala e trazidos para a correção.

4.2 Postura Pedagógica frente à Escrita dos Alunos: o professor como agente de letramento

A discussão sobre a postura pedagógica do professor frente aos textos escritos pelos alunos, perpassa pela concepção de professor como um agente de letramento. Tendo em vista à compreensão desta afirmativa, faz-se necessário explicar que o termo letramento surge na segunda metade da década de 80 no cenário educacional brasileiro, já que é um vocábulo cuja

origem decorre da palavra *literacy*.

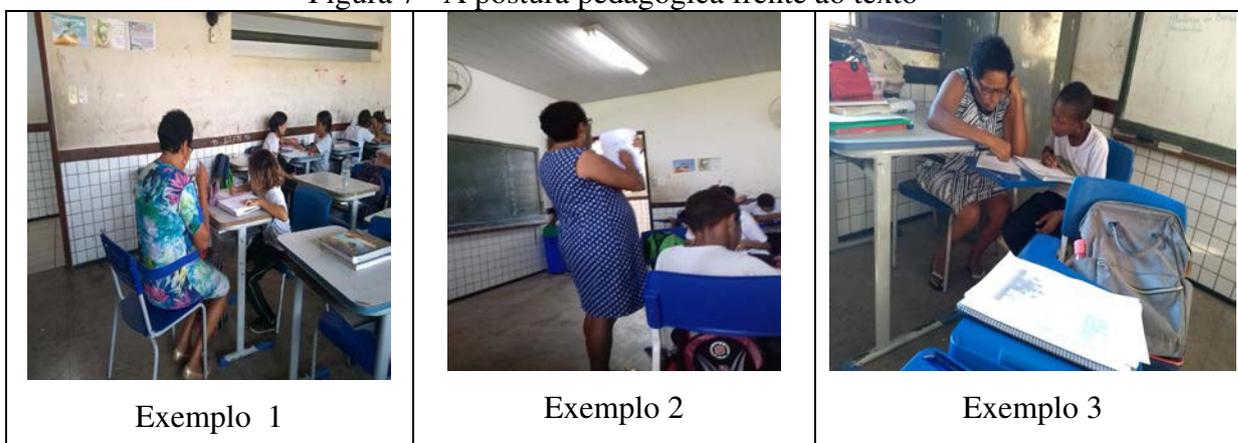
Etimologicamente, a palavra *literacy*, vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou a condição de ser inocente). [...]. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. [...]. É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra-** do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado da ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2002, p.17-18).

É importante também entender que “[...] a prática interativa depende prioritariamente do professor, visto ser ele o responsável pela escolha do conteúdo, pela possível instauração do diálogo com seus alunos, e, acima de tudo, é o professor quem pode motivá-los para a aprendizagem. (PASSARELLI, 2012, p.81).

Soares (2003, p.105) afirma que “o uso da língua como discurso é em síntese, o que se vem denominando de letramento” e defende que a criança tem direito “à aprendizagem dos sistemas alfabético e ortográfico” e, conseqüentemente é necessário que “desenvolva também as habilidades de uso desses sistemas em práticas sociais de escrita.”

Desse modo, para que o professor favoreça o letramento da criança ele deve assumir o papel de agente de letramento, que segundo Kleiman (2011) é quando ele desenvolve estratégias adequadas para que os alunos tenham acesso a uma cultura de letramentos diversificadas, conforme podemos evidenciar nos exemplos a seguir (Figura 17).

Figura 7 - A postura pedagógica frente ao texto



Fonte: A autora da pesquisa

As imagens anteriores representam atividades em dias diferentes, estando de acordo com a descrição a seguir:

- Exemplo 1 - Dia 11 de agosto de 2018. A atividade visava à produção de texto, a partir da tipologia conto fantástico. Destaca-se a familiaridade dos com a prática de fazer rascunhos antes da versão final do texto. Portanto, nesta representação observa-se uma aluna à frente da professora, usando caderno escolar e uma folha pautada. Neste momento ela passa a limpo, ou seja, reescreve o mesmo texto na folha padronizada. É importante destacar que esta aluna manifestava muitas dificuldades em escrever sem modelos prévios fornecidos pela professora. Outra evidência era fazer anotações de textos escritos na lousa pela professora. A aluna manifestava choro, enquanto dizia que não sabia escrever;

- Exemplo 2 – Dia 06 de setembro de 2018. A atividade visava explicação da tarefa pela professora, estando de pé, tendo na mão um texto, que antes fora distribuído em cópias aos alunos para serem lidos previamente. A aula de Interpretação de Texto; diferentemente de outros dias a professora não anotou na lousa, usando o texto integralmente para explorar aspectos textuais, além de meramente gramaticais;

- Exemplo 3 – Dia 13 de agosto de 2018. A professora está escutando o texto que havia sido escrito pelo aluno. Era uma atividade de leitura compartilhada em que o estudante fazia a autocorreção do próprio texto. A cena observada neste exemplo registra uma postura pedagógica adotada durante o período da pesquisa, pois a prática da professora Raimunda, mostrava-se redefinida para dar atenção aos gestos do aluno. Em relação a este aluno, ele não desenvolvia escritas espontâneas ou direcionadas ao objetivo da tarefa; Ele escrevia sentenças curtas, não se preocupando em planejar as ideias antes de colocá-las no papel, quer seja do próprio caderno ou de uma folha padronizada.

Destaca-se dos exemplos acima, que no exemplo 1, apesar da professora ter sua atenção focada em uma aluna, o restante da turma trabalha em pequenos agrupamentos, sem desatenção, ou agitação desnecessária à rotina de sala de aula. Por conseguinte, nota-se concentração – não era silêncio absoluto, pois havia conversas entre os pares; comportamento que passou a ser estimulado, cujas trocas de saberes virou hábito compartilhado coletivamente (Figura 18).

Figura 8 - Ambiente autorregulado em momentos de produção de textos



Fonte: Autora da Pesquisa

Os estudos de linguagem mostram com bastante clareza que a interação caracteriza a prática cotidiana de uso da língua nas diferentes situações, instaurando, inclusive, aprendizagem: desencadeando, portanto, cons. Nossas falas ou escritos são produzidos para interagirmos, trocarmos experiências, negociarmos e construirmos significados, e destacamos ainda, aprendermos cooperativamente com diferentes interlocutores. (SILVA; MELO, 2009, p.09)

Assim uma prática pedagógica dar-se-á por meio da experiência, por meio de vivências sucessivas, cujas ações ocorrem por compartilhamento de saberes. No contexto de uma pesquisa, por exemplo, em que a pesquisadora no percurso metodológico observa as ações de uma professora, também é observada, gerando um processo de identificação, já que a professora, a Raimunda, ao adotar novas didáticas, incorporou, o ensinar o uso da língua portuguesa, passou a privilegiar o aluno, enquanto falante da língua estudada, isto é, por meio de nesta troca de saberes, de estratégias, adaptando-as ao aluno, por percebê-lo como um sujeito da própria aprendizagem.

A ênfase aqui em atividades de letramento, foram traduzidas pelo movimento em torno do texto a ser escrito, fazendo dele um projeto a ser planejado, a partir de uma seleção lexical, de um conhecimento linguístico, de uma estrutura de distribuição das ideias em parágrafos; de um conjunto de decisões quanto à pontuação (se usaria vírgulas, ou dois pontos, ou pontos de continuação/ponto parágrafo/ou ponto final). Além do posicionamento do aluno, enquanto destinatário; na adoção de um estilo, de uma dada estrutura do texto, de um tipo textual predominante, se narrativo, ou descritivo, ou argumentativo, entre outros. E de um modo mais sistematizado apontamos que

A análise estratégica depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento do tipo episódio, quer do conhecimento mais geral ou abstrato. Desta forma, as estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos dos usuários, da quantidade de conhecimentos disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, são previstos ou mesmo não desejados pelo produtor (KOCH, 2015, p.60).

Logicamente, que é arriscado afirmar que o processo de escrita dos alunos do 5º ano B, da Unidade Integrada Felipe Conduru passou a ser competente, no sentido da manifestação de maior volume de textos escritos, bem como manifestação de domínio do léxico da língua materna Português. O que se pode afirmar, seguramente, foram práticas envolvendo leitura, escrita e interpretação de textos como ferramenta de aprendizagem e ensino, não se restringindo aos textos do livro didático, e sim em estudos da língua, como práticas de linguagem, incluindo diferentes gêneros textuais.

4.2.1 As estratégias pedagógicas compartilhadas: teorias e exemplificações

Os exemplos que se segue representam algumas das vivências com os alunos do 5º ano B, de acordo com o planejamento compartilhado com a professora Raimunda. São exemplos de práticas de linguagem, envolvendo os tipos textuais bilhete, recado e convite.

Estes tipos possuem características distintas, a exemplo de agrupamento em características do estilo de escrita [em cada gênero] e por objetivos de usos. , Então, uma professora ao escrever recados aos pais para entregá-los prontos aos alunos, que, por sua vez, levarão para suas residências e, simplesmente, entregam o recado escrito pela professora ao pai, ou à mãe, ou a outro cuidador. Neste contexto o texto não foi produzido pelo aluno; talvez, nem tenha lido a mensagem expressa no recado.

Outra possibilidade é quando a professora oferece modelos aos alunos, fazendo transcrições de textos “modelos” para serem transcritos pelos alunos, acrescentando recomendações, a exemplo de: “Escreveu do mesmo modo que escrevi na lousa? Ou dizendo frases para estimulá-los, como: “Crianças capriche na letra!”. Porém,

Exemplos como estes podem ser reais em salas de aulas reais, mas desse modo texto não estará sendo trabalhado como objeto de estudo. Assim, afirma-se que cenários como estes não mais devem ter sustentação, já que o aluno está sendo direcionado pelas ações do professor.

A estratégia didática o professor, que atua como agente de letramento, favorece o

aumento da participação dos estudantes, fazendo dos momentos de produção de texto importantes momentos de aprendizagem, tendo em vista à superação da passividade do aluno, enquanto produz textos na sala de aula.

Nesta pesquisa defende-se como eixo didático, práticas em que os alunos conversam entre si, escutam-se em momentos de debates, aprendendo, portanto, a argumentar, pois “aprendemos a argumentar desde cedo, ainda crianças: [...] quando justificamos à professora a tarefa em branco, quando apresentamos razões para nossas escolhas ou comportamentos etc.” (KOCH; ELIAS, 2017, p.23). Com base neste princípio e somada às evidências observadas na escola campo, é possível afirmar que os alunos da Turma 5B perceberam que estavam sendo levados em conta no processo de construção de textos, agindo como sujeitos dando sugestões, respostas, e até mesmo fazendo brincadeiras a partir do conteúdo das mensagens que deviam escrever em diferentes suportes (cadernos, folhas avulsas, cartolinas, na lousa etc), redefinindo assim, seus rumos da aprendizagem, pois

Redigir implica obrigatoriamente que se tem algo a exprimir para alguém, que uma mensagem correspondente deve ser elaborada e adaptada e que esta mensagem conduz a uma forma linguística transcrita com o auxílio de uma execução motora manual. Assim, as principais concepções consideram que a produção escrita se organiza em três níveis: a preparação do conteúdo da mensagem em função da situação e do destinatário; a formatação linguística (léxico, sintaxe, formas ortográficas, organização retórica do texto); execução motora. Cada um desses componentes (às vezes se fala de *módulos*) é geralmente concebido como autônomo; cada um é, por sua vez, organizado em subcomponentes que processam dimensões específicas. [...]. (FAYOL, 2014, p.24, grifos do autor).

Este pressuposto de Fayol aponta que o ato da escrita é uma atividade a ser planejada, na perspectiva da escrita de um texto, principalmente dos produzidos em sala de aula. Assim ao direcionar aos alunos esta aprendizagem, enquanto produtores de conteúdo em forma de textos, deu mobilidade aos sujeitos para manipularem os mecanismos da escrita, aqui neste trabalho defendida como uma escrita autônoma. Por isso, com este mesmo autor afirma-se que

[...] o *planejamento* equivale a definir o conteúdo e a forma do texto em função daquele a quem ele se dirige (o destinatário) e do efeito buscado por ele. A *textualização* incide sobre a dimensão linguística. Ela levanta o problema da linearização: enquanto o conteúdo evocado comporta várias dimensões, a linguagem é unidimensional. As palavras, as orações e as partes dos textos se encadeiam linearmente. A passagem da organização multidimensional a uma organização unidimensional suscita problemas específicos. À seleção das palavras e à produção das orações se acrescenta o encadeamento das frases em função do conteúdo, do destinatário e das capacidades linguísticas. Além disso, no caso da escrita, a dimensão ortográfica e gráfica constitui uma dificuldade suplementar (em comparação com a fala). A *volta ao texto* inclui a releitura do que foi produzido, a detecção de lacunas e erros e a retomada maior ou menos da versão anterior ao texto. (FAYOL, 2014, p.24).

Para tanto, inserir esta visão de produzir textos com a efetiva participação dos alunos leva necessariamente ao abandono de estratégias com base em cópias ou modelos, ou pela simples memorização [de fórmulas] para escrever a partir de um determinado gênero textual; já que resulta num debruçar-se sobre o texto, enquanto objeto e material a ser produzido até assumir a forma de produto final; carecendo de mediação, de um adulto ou de outra criança mais experiente, sendo sempre um alguém questionador, mas nunca ao ponto de gerar insegurança a quem assume o papel de produtor de conteúdo.

Este estar consciente de um papel didático, um professor ou professora, age a partir da concepção de linguagem, que seja a linguagem é uma forma de interação (GERALDI, 2011a). Desta feita ao precisar comunicar-se com os pais, pedindo para virem à escola, necessariamente discutirá sobre o tema com os alunos, compartilhando suas percepções, dando detalhes da tarefa – a exemplo da definição em qual tipo de suporte será entregue a mensagem ao destinatário, se serão escritas em papel ofício, ou em pedaços de cartolina; ou em folhas coloridas; Além da discussão quanto à tipologia textual, considerando, entre outros quesitos, a eficiência da mensagem a ser escrita, quer na estrutura de um convite, de um recado, ou de um bilhete.

Caso o consenso seja pela escrita de um convite, a professora acata as sugestões dos alunos, conduzindo o processo, por ser mais experiente (ou dar continuidade ao) processo de construção da mensagem do texto pelos alunos. Assim, o planejamento do texto defira quanto tempo, quantos alunos trabalharão neste projeto de escrita, se será feito de modo coletivo ou individual. Assim a tarefa da professora é garantir que a mensagem seja pertinente ao objetivo, ou seja, trazer os pais (membros da família) à reunião na escola.

Os textos em formato de convites, bilhetes, ou de recados possuem aspectos em comum, a exemplo de: As estruturas de tais gêneros textuais estão definidos a partir do emissor, do destinatário e da mensagem; Estando garantidos estes elementos, definem-se: quanto ao formato da mensagem; ou analisa-se a obrigatoriedade (ou não) de colocar local, data e horário, pois tais elementos são obrigatórios em um convite, mas são opcionais [o local e o horário] no recado e no bilhete. Ou seja, adequam-se o conteúdo da mensagem a cada gênero textual trabalhado.

A presente pesquisa, aponta para a necessidade de discussão com os estudantes dos aspectos tratados no parágrafo acima, cujos elementos definem os aspectos estéticos do conteúdo do texto a ser produzido. Certamente, um estudante ao discutir tais aspectos compreende com mais profundidade a noção de texto como unidade de sentido, e por isso,

também como uma ação comunicativa, principalmente a partir dos princípios da concepção da linguagem como uma forma de interação humana.

4.2.2 A escrita de alunos do 5º ano B: a partir do percurso de pesquisa

“Todo o estudante tem o direito de desenvolver ao máximo o seu potencial cognitivo e os governos têm a responsabilidade de lhe garantir oportunidades e meios adequados para o fazer” (FONSECA, 2011, p.7). Então, um aprendiz ao pegar o papel, pautado ou não, para fazer um rascunho de uma mensagem para escrevê-la novamente, reescrevendo-a sucessivamente em alguns trechos, este aluno aprenderá muitos aspectos metalinguísticos.

Nesta pesquisa de cunho colaborativo o texto é concebido como um objeto de aprendizagem, portanto, gradativamente, durante o uso cotidiano nas escritas e reescritas de textos, quer seja para uma expressão de ideias no papel; as palavras serão tidas como conhecimento gramatical a ser assimilado e, conseqüentemente farão parte de um repertório linguístico, como marca de expressão dos seus significados pelo seu uso social.

Por isso, já é possível afirmar que os alunos do 5º ano B passaram a demonstrar mais autonomia na escrita, manifestando familiaridade com diferentes tipos de textos, quer fossem em formato de carta [esta até em desuso na atualidade], ou de convite, ou de recado, de conto [de enigma, fantástico etc], ou mesmo, de um artigo de opinião.

Contudo ao entrar neste jogo de produção de textos observou-se que os alunos faziam esforços para estabelecer a comunicação por meio do texto escrito, no caso da escrita da carta, logo manifestaram a preocupação quanto ao destinatário, visando à escrita autêntica, fugindo dos moldes escolares de falsear as práticas de linguagem. Assim, a mensagem ao destinatário ausente, podendo ser um amigo, um parente, um gerente, um diretor. Eles também precisaram entender a correspondência enviada a um conjunto de indivíduos designados de forma coletiva (a exemplo de um conselho editorial, ou uma junta diretora).

No campo da pesquisa as atividades de escrita da carta tiveram como destinatários as mães dos alunos, para dar-lhes os parabéns pelo Dia das Mães. Além da escrita da carta de agradecimento depois que ganharam o livro “As aventuras de Pedrinho e de sua turma no Jardim dos Sonhos”, mediante ação de doação aos alunos por vários amigos da pesquisadora, esta que é autora da referida obra.

Para que esta descrição de atividade esteja a contento, apresentam-se dois quadros, 7 e 9. No quadro 7, tem-se uma estrutura, segundo Kaufman (1995), para a escrita de uma carta, visando à organização espacial da mensagem no papel. No quadro 8, tem-se um exemplo de

produção escrita por um aluno da Turma 5º ano B.

Quadro 8 - Componentes dos textos epistolares

Cabeçalho	Estabelece o lugar e o tempo da produção, os dados do destinatário e a forma de tratamento empregada para estabelecer o contato.
Corpo	Parte do texto em que se desenvolve a mensagem
Despedida	Inclui a saudação e a assinatura, através da qual se introduz o autor no texto.
Estilo	O grau de familiaridade existente entre o emissor e destinatário é o princípio que orienta a escolha do estilo: se o texto é dirigido a um familiar ou a um amigo, opta-se por um estilo informal; caso contrário, se o destinatário é desconhecido ou ocupa o nível superior em uma relação assimétrica (empregador em relação ao empregado, diretor em relação ao aluno etc.), impõe-se o estilo informal.

Fonte: Kaufman (1995, p. 37).

No quadro anterior em primeiro plano temos um desafio apresentado ao aluno que a carta é um texto epistolar, além de precisar saber também qual a estruturação dos elementos: remetente, destinatário e mensagem.

Um desafio pontual é saber sobre a estruturação do texto em parágrafos. Este um desafio a ser superado na fase do planejamento da carta, fazendo um rascunho que defina a ideia principal e, a quantidade de linhas a serem escritas, algo muito evidenciado em sala de aula quando notamos frequentemente os estudantes perguntando mesmo antes de iniciarem a escrita, quantas linhas a professora “mandava” que fossem escritas.

De fato, condicionar a quantidade de linhas pode contribuir para a fase do planejamento, quando se faz o rascunho do texto; porém condicionar a quantidade de linhas ou de parágrafos, se mal conduzidos, pode engessar a criatividade e as noções de coesão e coerência para escrever um texto.

Quadro 9 - Exemplo Gênero: carta pessoal para as mães

Componentes	Gênero textual: carta pessoal
Cabeçalho	São Luís, 07 de maio de 2018.
Vocativo	Querida mamãe bonita,
Corpo	Querida princesa, eu te amo. Muito mais. Muito por dentro, por fora. Mas sempre a senhora estará no meu coração. Aí a senhora pode me bater, mesmo assim eu vou continuar gostando da senhora. Eu posso até ficar zangado. Mesmo assim também vou te amar para sempre. Bem lá dentro do meu coração. E eu nunca mais na minha vida eu vou te decepcionar.
Despedida	Beijos, minha rainha.
Assinatura	

Fonte: Texto de aluno da Turma 5B, a partir do gênero textual - Carta pessoal.

Observe-se nesta ação de aprendizagem manifestada pelo aluno, enquanto autor do texto em sala de aula, ocorrida após rascunhar e interpretar o próprio texto; ou seja, de estudar a língua materna, enquanto aplica um repertório de vocabulário, tendo o ensinar como eixo orientador do trabalho com a língua, para torná-la viva, dinâmica e com “características semelhantes aos que adotamos quando lemos e escrevemos fora do ambiente escolar” (MORAIS, 1999, p.17).

Assim apontamos como estratégia didática o planejamento do texto a ser escrito – operacionalizadas por meio da ordenação das sequências, porém destacamos o ponto de vista de que “uma das dificuldades mais evidentes na elaboração do texto é a escolha e ordenação das sequências, conforme o tipo ou o gênero de texto em questão” (ANTUNES, 2017, 40). Então, observemos ainda:

[...] a construção de um parágrafo bem estruturado exige que este apresente unidade; coerência, concisão e clareza, visto tratar-se de uma intervenção a distância, em que não há possibilidade de participação direta e imediata do interlocutor, como ocorre no texto oral (FÁVERO *et. al.*, 2012, p 32).

Desse modo quando o aluno produz uma carta pessoal com autonomia, ele não reproduz a partir de modelos, pois ele toma decisões quanto ao desenvolvimento da atividade, principalmente pela responsabilidade pelo conteúdo da mensagem. Neste caso, em análise, o aluno optou pela mensagem real para ser entregue à mãe, isto é, temos um remetente e um destinatário reais. Nota-se quanto ao estilo utilizado, pois escreveu um texto curto e objetivo, separando as ideias em parágrafos, deixando espaços entre linhas da folha.

Observe que no trecho “Querida princesa, eu te amo. Muito mais. Muito por dentro, por fora.” Ele utilizou-se do vocativo, porém optou em não o deixar na linha anterior, tendo continuado escrevendo na mesma linha do vocativo uma declaração de amor à mãe.

Contudo se o que se quer são alunos criativos, imaginativos e conscientes durante a realização das tarefas, devem ser levados a ficar atentos ao que aprendem, enquanto executam a tarefa, mas não de modo mecânico ou simplesmente reproduzido.

Na experiência de escrita às mães a professora Raimunda solicitou à pesquisadora que colaborasse com o processo, tendo em vista que objetivava que os próprios alunos criassem suas mensagens, porém as cartas não seriam postadas nos correios e sim entregues junto à lembrancinha organizada pela professora com as crianças, em dia especial devotado às homenagens às mães na escola.

Diferentemente, a escrita da carta de agradecimento seria postada nos correios. Esta

tarefa envolveu planejamento didático da professora, dos alunos e da pesquisadora. Desse modo, foram estabelecidas cinco semanas para a realização das tarefas completas, envolvidas nesta 2ª atividade de escrita de cartas pelas crianças do 5º ano B, considerando rigidamente as etapas de Planejamento, Reescrita e Revisão. Assim:

- **Planejamento da primeira versão do texto:** A escrita do rascunho da carta implicava em saber o nome do destinatário. Mediante sorteio cada criança recebeu a descrição do doador ou doadora do livro: Nome completo; Idade; Profissão e Endereço; os estudantes iniciaram os rascunhos das mensagens pertinentes ao destinatário, em sua maioria desconhecidos, com alguns vivendo em outros estados brasileiros. Este aspecto gerou duas implicações não antecipadas pela professora Raimunda e pela pesquisadora: 1. O preenchimento dos dados do destinatário no envelope, implicaria nos dados dos remetentes, ou seja, dos próprios alunos; 2. A maioria dos estudantes não sabia dos seus endereços, ou alguns, quando sabiam, estava incompleto, faltando principalmente o número do Código de Endereçamento Postal (CEP) do bairro; [Havia na época da pesquisa, no 5º ano B, um aluno que não possuía endereço residencial, devido ser morador sem teto, que estava com sua família na condição de invasor de terreno em área ilegal].
- **Escrita na segunda versão do mesmo texto:** Nesta fase o texto deveria ser lido e relido pelo aluno antes dele passar a limpo para a folha padronizada entregue pela pesquisadora. A escrita nesta fase considerava o conteúdo rascunhado (primeira versão). Nesta fase foi possível observar que alguns alunos escreviam alguns parágrafos para somente depois os modificar, total ou parcialmente; outros escreviam apenas três parágrafos, acrescentando depois mais parágrafos no final – exigia-se, nesta fase, uma leitura sistemática e repetida do mesmo texto. Notava-se que alguns alunos estavam preocupados com questões de semântica, nos processos de construção de sentidos dos textos – ou seja, ele precisava compreender o texto, interpretá-lo; questões de pragmática, ou seja, ele percebia situações de fala e seus efeitos intencionais dirigidos ao destinatário do texto (LIRA, 2019).
- **Escrita do texto, em sua terceira versão.** Texto passado a limpo para a folha padronizada. A escrita nesta fase considerava o rascunho (primeira versão) e revisão (segunda versão). Na 3ª fase, muitos não modificavam mais os parágrafos integralmente, sendo ainda comum acrescentarem parágrafos, pois ao lerem sucessivamente o mesmo texto já conseguiam buscar uma adequação linguística, tendo em vista a necessidade de estabelecer comunicação, isto é, precisariam ser

entendidos pelos seus receptores. (LIRA, 2019). Portanto, nesta fase os alunos recebiam a folha padronizada para nela passarem a limpo o texto até considerarem finalizado o processo nesta folha, visando colocarem dentro do envelope. Quanto ao objetivo da tarefa que era expressar agradecimentos ao destinatário pela doação dos livros (Cada estudante tinha um padrinho ou uma madrinha – estes foram os termos adotados para designar de modo simbólico e carinhoso a pessoa, pelo gesto de doar livros aos alunos do 5º ano B).

Notem que os comportamentos, em torno dos atos de ler, escrever e compor textos, evidenciaram aprendizagem dos alunos quanto ao tipo textual carta, extrapolando para a função social deste gênero, gerando significativa compreensão da língua materna em seu uso concreto. Especialmente, destaca-se a atividade de escrita de cartas seguida da postagem nos correios; este aprendizado proporcionou muitos outros aprendizados, além dos revistos no planejamento didático para a realização da tarefa. Um exemplo de aprendizagem evidenciada quanto ao conceito de Código de Endereçamento Postal (CEP) – sendo importante destacar a troca de saberes entre os alunos e os funcionários dos correios, já que no período da ida à agência de correios os registros que estavam incompletos nos endereços dos remetentes, foram sanados, mediante consulta do atendente dos correios, que gentilmente olhava o CEP no sistema da Agência Nacional dos Correios e ditava ao aluno que anotava no envelope já lacrado.

Registra-se também a doação de uma cartela de selos (selos sociais) por um funcionário desta agência dos correios, localizada próxima à escola no São Cristóvão, São Luís, MA. A referida consulta do CEP mostrou-se necessária, apesar da pesquisadora ter feito consultas aos dossiês dos alunos, após ter obtido permissão da secretária escolar. Porém constatou que muitos endereços estavam desatualizados, incompletos ou, até mesmo, eram inexistentes. Em relação ao aluno sem endereço, a professora Raimunda forneceu o endereço da residência dela, viabilizando a postagem da carta deste aluno, aquele que estava morando em uma invasão, e portanto, sem endereço legalmente existente.

É importante acrescentar que o fato das cartas estarem com selos sociais, exigiu a postagem das cartas durante o período de duas semanas, considerando que somente era permitido postar 5 correspondências com selo social por dia nas agências dos correios. Como ação grupal, decidimos pela organização de grupos de alunos para ida à agência, sempre em companhia de um adulto da escola [a pesquisadora, a professora Raimunda, a coordenadora] fizeram reversamento, tendo em vista o cuidado com os estudantes quanto ao atravessar a avenida Guajajaras em segurança, passando pela faixa de pedestres e sem correrias. É

importante destacar que os alunos estavam muito empenhados nesta tarefa, cumprindo exemplarmente todas as fases, além do que contribuíram substancialmente para que os adultos os apoiassem na realização destas tarefas. Ressalta-se que, muitas vezes, tarefas externas não executadas devido ao receio dos profissionais da escola quanto a perda de controle do comportamento dos alunos.

4.3 Contribuições da Experiência Viva para os Colaboradores da Pesquisa

A principal marca desta experiência foi evidenciada por meio da manifestação da capacidade de escrever dos alunos do 5º ano B, quanto à escrita cotidiana na sala de aula; outro importante aspecto foi a adaptação no modo de ensinar Língua Portuguesa pela professora, pois a evidência de quando ela deixou de utilizar os cadernos de produção textual para dar devolutivas aos alunos, abandonando a correção solitária que ela fazia dos textos dos alunos. Naquele processo de mediação interventiva, uma nova prática de escrita foi priorizada em sala de aula, pois o texto passou a ser objeto de estudo, enquanto estava sendo escrito pelo aluno em sala de aula, sendo dada continuidade ao processo de correção, mas desta feita, com a participação ativa do sujeito.

Apontam-se avanços na forma de lidar com o ensino da Língua Portuguesa, até porque ela passou a ser usada, e não simplesmente ensinada. A turma de modo geral avançou em seu modo de aprender a língua materna, cujas evidências apontaram para a aprendizagem autorregulada, em a professora dava mais liberdade para os alunos conversarem em sala de aula – o que não trouxe prejuízos à aprendizagem, pelo contrário fazia com que as crianças ficassem mais colaborativas devido às trocas de ideias constantes; fazendo-os desenvolverem diferentes estratégias, cujos reflexos resultou em melhoria na capacidade de argumentação.

Outro ganho significativo foi quanto à demonstração de tolerância com os próprios erros, pois os estudantes não mais ficavam paralisados na metade da atividade por terem alguma dúvida; ou pela constante reclamação que manifestavam antes de estarem com “falta ideias para serem colocadas no papel”. O que pode ser exemplificado por meio da figura a seguir.

Figura 9 - Passando do rascunho para outro rascunho



Fonte: Autora da pesquisa

Nesta imagem temos uma aluna com o caderno de Produção Textual (Doravante chamado de Caderno 1) segurado pela mão esquerda – nele há um texto escrito pela própria aluna. Na mão direita ela tem a caneta para escrever o seu próprio texto em outro caderno (Doravante, Caderno 2). Note, no Caderno 1, a existência de espaçamentos entre uma linha e outra, pois ela tinha o hábito de deixar uma linha em branco entre as alinhas escritas. Ao ser questionada sobre este hábito ela explicou que achava correto escrever assim, qualquer tipo de texto. Note no Caderno 2 que todas as linhas estão escritas preenchidas, sem espaçamento entre elas.

A descrição desta figura torna-se relevante, pois ilustra o modo como muitas crianças escrevem em seus cadernos pautados, isto é, separam parágrafos com uma linha sem preenchimento, ou então, escrevem linhas de um mesmo parágrafo alternando linha preenchida, com uma não preenchida. Compare os Cadernos 1 e 2 novamente e perceba que há linhas sem escrita separando as linhas com palavras. Além disso, observe o volume de informações escritas na primeira versão do mesmo texto, pois no Caderno 2, quando a aluna passava seu texto a limpo ia acrescentando argumentos, palavras conectivas, preenchendo lacunas nas sentenças.

Nesta figura não aparece a escrita na folha padronizada, pois esta atividade foi realizada em um outro dia de aula. Note também que o Caderno 1 era o suporte utilizado pela professora nas aulas de Produção de Texto, que ficava guardado no armário para depois ser corrigido pela professora, sem a presença desta aluna. Ou seja, no Caderno 1 tem marca de uso de corretivo para apagar algum registro equivocado, sendo retomado o texto em sua totalidade para outro Caderno 2 na matéria de língua portuguesa.

Nesta análise parcial de resultados a partir da Figura 9, a quantidade de repetições autoimpostas pela própria aluna enquanto produz um único texto poderia ser questionada. É importante destacar, portanto, que as decisões autônomas desta aluna não estavam acompanhadas de perguntas, ansiedade ou dúvidas.

De modo global, quanto ao comportamento dos alunos em sala de aula, inicialmente manifestavam agitação e muita ansiedade, perguntando mesmo antes de tentarem interpretar sozinhos uma informação ou instrução. Eram impacientes, pouco reflexivos sobre a dúvida manifestada, e aos poucos manifestaram comportamentos mais refinados quanto aos processos envolvidos nos atos de escrever ou compor textos, passando a se envolverem nas tarefas.

Os alunos foram demonstrando capacidade de produzir ideias no formato escrito, pois mostravam-se cada vez mais amadurecidos em seu processo de autorregulação da aprendizagem. Em relação aos conteúdos estudados, foi evidenciado que os alunos ganharam autonomia, liberando a professora de processos menores, a exemplo da necessidade antes imperiosa de dar ordens constantemente ou impor o silêncio em sala de aula. Estas evidências apontavam para mais qualidade em momentos de questões feitas oralmente durante os debates, sempre em torno de melhores alternativas para explicar, entender ou mesmo corrigir o texto em construção, conforme extrato de texto abaixo, cujo registro descreve o momento do preenchimento dos dados do remetente e do destinatário no envelope.

Pesquisadora: Aí agora, pega lá onde tá o remetente. Enquanto eu leio aqui, vê o remetente.

Interlocutor 1: Vou pegar minha caneta, aqui!

Pesquisadora: Tem caneta aqui, olha! Essa daqui não, que é porosa.

Interlocutor 1: É o nome todinho!...

Interlocutor 2: É pra botar a quadra também, tia, é?

Pesquisadora: A tua quadra é 31? Então bota! Vírgula! Vírgula! Quadra!

Interlocutor 3: Tia! É que eu vou ajudar os meninos. Amanhã a senhora me dá. Pesquisadora E São José... Vírgula! Joelma, te concentra!

Interlocutor 1: Pronto!

Pesquisadora: Agora, é o endereço. Seu endereço está certo?

Interlocutor 1: Tá!

Pesquisadora: Rua 3? Aí coloca, rua 3... Aí, no envelope!

Interlocutor 1: Número 102, aí bairro Recanto Verde.

Pesquisadora: **Aí tu vai colocar aqui, olha: Residencial... Bem aqui na frente dos quadrinhos.**

Pesquisadora: Acabou o endereço? Tá faltando o quê? Do endereço aqui, o quê que está faltando?

Interlocutor 1: São Luís!

Pesquisadora: Já botou Recanto Verde?

Interlocutor 1: Já!

Pesquisadora: Aí bota na frente dos quadrinhos aqui: São Luís...!

Interlocutor 1: ... o endereço assim, é?

Pesquisadora: O quê que é isso aqui?

Interlocutor 1: Ah não, eu não vou botar isso aqui, não.

Pesquisadora: Mas, o quê que é isso?

Interlocutor 1: Eu ia botar 29!

Pesquisadora: Eí, bota o (m) em cima, bota! Aí agora, olha... Bem aqui, meu amor!
Interlocutor 1: Aqui?
Pesquisadora: É!
Interlocutor 3: Tia!
Pesquisadora: Não tem o cep?
Interlocutor 3: Não sei!
Pesquisadora: Então, fica sem o cep, por enquanto.
Pesquisadora: Pra quem é? O destinatário? Maria... Bem aqui!
Interlocutor 1: Ai eu boto São Luís, quadra j, casa...
Pesquisadora: Rua 3...?
Interlocutor 1: Rua 2!
Pesquisadora: Rua 2! É!
Pesquisadora: Aí agora bota o endereço dela embaixo!
Interlocutor 1: Aí eu boto: Recanto do Vinhais!?
Pesquisadora: Embaixo, na direção de rua.

Os diálogos representam o momento do preenchimento dos campos remetentes e destinatários antes da carta ser levada aos correios, em que os alunos lidaram com todos os elementos: colocaram o selo no envelope, preencheram os campos remetente e destinatário, conforme explicação anterior. Nos extratos acima, percebe-se claramente que os alunos manifestavam muita dificuldade em registrar endereços.

4.3.1 O que ganhou a professora?

As práticas pedagógicas da professora em sala de aula foram revisitadas e transformadas, já que não fazia mais sentido o ritual de ‘dar aula’ como um ato solitário de um professor que diz “Eu ensinei, se eles não aprenderam não é a minha culpa”, “Eu ‘dei’ a aula”. E a transformação pode ser concretizada no aprender, enquanto ação efetiva de um sujeito que aprende porque age sobre o objeto a ser conhecido pelo sujeito.

Assim ao responder sobre o que mudou ao longo do percurso da pesquisa no 5º ano B, a professora Raimunda respondeu que:

A aprendizagem foi percebida através do conhecimento construído pelos alunos em situações de leitura e escrita em sala de aula. Compreensão de conhecimentos linguísticos de maneira contextualizada e significativa. O tempo *goi (sic)* pouco pra socialização dos saberes com os alunos, mas ficou o aprendizado... Hoje os alunos estão no sexto ano. Porém a pesquisa contribui na minha pratica atualmente com outras crianças. (Conversa por WhatsApp, 01/07/2019).

E a acrescenta que sua prática melhorou, dizendo ter aprendido por meio da pesquisa, citando exemplos sobre a sua percepção sobre a mudança em sua prática pedagógica: “Procuro sondar primeiro o que o meu aluno já sabe. Depois juntos construímos. Faço a intervenção, o aluno tem que pensar sobre as situações de escritas proposta em sala após as

discussões, praticando.” (Conversa por WhatsApp, 01/07/2019).

Por vezes, os professores se queixam de que, no momento, não sabem mais como ensinar a língua ou o que fazer em sala de aula. Não me parece que os professores tenham razão para se sentirem tão desorientados assim. Já são tão comuns as indicações de outros rumos, de outras perspectivas e, conseqüentemente, de outras atividades! São comuns, por exemplo, as orientações para que se prefira a escrita de textos – mesmos curtos – e se deixe a escrita de frases soltas, despropositadas, descontextualizadas, ou de textos “para ninguém,” escritos, simplesmente, para treino. Ninguém aprendeu a usar a linguagem treinando primeiro, ou começando pela produção de frases para só depois chegar a fazer textos. Qualquer palavra jê era um texto, porque, independentemente de sua forma, já trazia um propósito e já era um pedaço de uma interlocução (ANTUNES, 2010, p.67).

A responsabilidade institucional da escola é ensinar, quer sejam crianças, ou jovens, ou adultos, para que efetivamente aprendam a ler, a escrever, a interpretar. Para tanto, todos, especialmente os professores devem desenvolver competências dos estudantes, pois a aprendizagem da língua, dar-se-á pelo uso associado de tais práticas no cotidiano escolar.

Nesta ação de ensinar a ler e escrever tomará por base um conjunto coerente de princípios e hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas que respondem a objetivos determinados, ou seja, a um método. (SOARES, 2008). Falemos, portanto, de um trabalho com a linguagem, este que exige do professor a definição *do quê, do para quê e do como* vai ser ensinado aos estudantes.

Concorda-se, que “despertar o interesse dos alunos é leva-los a uma elaboração interna do pensamento, uma vez que a aprendizagem se dá, via de regra, quando há uma mudança de comportamento”. (PASSARELLI, 2012, p.74). Esta afirmativa precisa ser interpretada a partir de estratégias que deem autonomia às crianças para analisarem os seus próprios registros, reescrevendo o próprio texto até considerá-lo correto, mediante a aprendizagem de padrões de autocorreção.

Contudo, este corrigir textos pretendido aqui difere da simples correção de erros de superfície textual para serem pontuados na folha do caderno- este definitivamente não é o objetivo de se escrever na escola. Os alunos não devem escrever na escola apenas para receber marcas de correção dos professores – sendo isto apenas um dos aspectos possíveis da utilidade do aprender a escrever no âmbito escolar. E com Antunes (2017, p. 142) amplia-se esse ponto de vista, afirmando que a

Concepção de que toda de linguagem é uma atividade de interação, entre dois ou mais sujeitos, que agem em mútua cooperação e partilham um conjunto de conhecimentos, de intenções e interesses. Por esses termos, fica claro que as novas concepções de linguagem admitem como componentes fundamentais a *sintaxe*, a *semântica* e, sobretudo, a *pragmática*.

E, portanto, toma-se a proposta de Geraldí (1984) de não excluir do trabalho

pedagógico as situações sistemáticas da língua, tendo como diferencial a ênfase nas atividades de reescrita, com o propósito de provocar, como ele mesmo disse, práticas reflexivas de análise linguística.

Nesta pesquisa, tem-se a professora Raimunda que modificou a forma de corrigir, passando a fazer o acompanhamento do percurso de aprendizagem dos alunos da Turma 5B, trabalhando com a língua sem se restringindo somente à metalinguagem, pois passou a envolver práticas de leitura, de escrita e de reescrita dos textos, por meio de um trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos.

4.3.2 E as crianças, o que aprenderam?

Crianças aprendem, estando sempre predispostas à compreensão dos conteúdos, das atividades e demais ações propostas pelos professores. Contudo, uma criança pode não aprender do modo como a escola exige, pois precisa estar devidamente orientada para responder positivamente aos estímulos ou, então, ela negará a sua própria capacidade em aprender. Por isso que,

As crianças do ensino fundamental não só sabem mais do que crianças da etapa precedente, como também têm mais recursos para planejar e utilizar, de forma eficiente, suas aptidões quando se deparam com um problema, quando devem se lembrar de informações ou quando devem ampliar o nível de conhecimento sobre uma tema específico. Sabem que para pensar bem é preciso considerar todos os dados, é preciso desconsiderar as informações pouco relevantes, que é preciso controlar as ideias alternativas e que se pode melhorar ou corrigir o próprio raciocínio com um esforço suplementar (MARTÍ, 2014, p. 233).

Com base em tal assertiva, afirma-se numa perspectiva do ensino da língua materna “a língua é o instrumento por excelência de comunicação entre os membros de uma comunidade.” (LUFT, 1995, p.12). Todavia, é necessário que nas escolas de Educação Básica isto esteja universalizado para que mais alunos, principalmente dos anos iniciais possam usufruir dos benefícios da cidadania, no que concerne ao acesso ao saber ler, escrever e interpretar conferem ao indivíduo.

Por sua vez, quando as crianças da Turma 5B tomaram a prática de fazer os rascunhos dos seus textos, para que fossem considerados prontos, sem necessariamente precisarem da validação da professora para este processo de escrita; deixando de mostrar para a professora a cada instante o que escreviam em uma sentença, por exemplo. Entretanto, evidenciou-se a relação das crianças com o próprio texto, bem como com o compartilhamento das ideias com a professora.

Em momentos de escrever o texto individualmente, alguns alunos sentavam em duplas ou em trios, sendo comum ouvir conversas envolvendo dúvidas quanto à ortografia das palavras, ou da concordância de gênero (masculino e feminino) ou de número (singular e plural), ou do uso dos pronomes para evitar repetição de termos no texto, entre outras evidências. Destacam-se que alguns estudantes passaram a ter autoconfiança, ao ponto de, literalmente, assumirem um papel de “professores”, esclarecendo dúvidas dos colegas. Também há evidências daqueles que ficavam isolados, sem sequer olhar para os lados para não deixar escapar o raciocínio, enquanto estavam em processo de criação de enredos e tramas, manifestando tanta alegria em escrever e trocar dicas, ideias com os colegas, conforme figura abaixo.

Figura 10 - Alunos da Turma 5B planejando a escrita do texto



Fonte: A autora da pesquisa

O exemplo 1, dia 23 de maio de 2018. A aluna estava no horário do intervalo, ou seja, ela escrevia o texto no recreio. Ao questioná-la sobre tal decisão, a explicação recebida foi que ela preferia escrever a história completa, não querendo escrever depois para não “perder as ideias”. O investimento dela, denota uma atenção focada na escrita de um conto; ela olhava fixamente para o papel, tomando decisões quando aos diferentes trechos da história. Esta aluna ao longo do percurso da pesquisa manifestou progressos significativos quanto à habilidade com a escrita de textos autorais. Por conseguinte, ao alcançar rapidamente resultados ela passou a ajudar os colegas que manifestavam mais dificuldades. Ela pedia para ajudar, sendo concedido, mas antes ela recebeu orientação didática da pesquisadora para fazer questionamentos aos colegas, ao invés de dar respostas prontas, gerando reflexões em seus interlocutores sobre as dúvidas que manifestavam. Ao entender esta estratégia passou a ser colaborativa, assumindo o papel de perguntar sempre, não dando respostas diretas aos colegas.

O exemplo 2, dia 26 de abril de 2018. Neste registro revela-se a organização de equipes para a confecção de cartazes, visando a simulação de peças publicitárias, pois a tarefa envolvia o gênero textual Anúncio Publicitário. Um dado oportuno é que os alunos solicitaram para fazer a exposição oral de cada trabalho executado pelas equipes. Neste registro observa-se um aluno que tem lápis e borracha, pois estava exercendo a função de redator da equipe, ou seja, era o responsável pela sistematização das ideias dos colegas de equipe e, conseqüentemente, teria que fazer o registro no cartaz.

Os exemplos 3 e 4 ocorreram no mesmo dia, 07 de maio de 2018. As atividades exigiram escritas individuais. Estes os alunos já haviam discutido sobre a tarefa em plenária, e muitos deles estavam em diferentes momentos de construção dos textos, isto é, alguns estavam na fase de rascunhos, outros já passavam para a folha padronizada.

Na totalidade dos exemplos, evidenciou-se um processo compartilhado que aponta para um cenário diferente ao que foi encontrado no início da pesquisa em sala de aula, em momentos de estudo da Língua Portuguesa. Também é possível afirmar que em momentos de práticas de linguagem aconteciam micro atividades, pois alguns alunos eram demasiadamente questionadores, sem no entanto, buscarem interpretar as informações. A exemplo de quando uma aluna veio com o texto nas mãos e apontando para uma palavra, perguntou para a pesquisadora se a palavra presença (*sic*) estava registrada corretamente. Ao perceber o registro equivocado que envolvia trocas do *s* pelo *c* era necessário fazer a aluna descobrir “sozinha” a resposta pretendida.

Assim a estratégia sempre era confrontar a pergunta com outra pergunta: “Por que você acha que esta palavra não está bem escrita?” Ou ainda, se não houver resposta satisfatória:

“Em sua opinião esta palavra deve ter na sílaba - **sen** – o registro com s ou com c?” Ou ainda, é possível perguntar: “A palavra **presente** escreve com s, então a palavra **presença** como deve ser escrita? No desfecho a aluna respondeu: É com s e voltou correndo para sentar-se, pegando a borracha e depois anotando s na palavra **presença**.”

A estratégia descrita anteriormente, apesar de envolver mais tempo, invariavelmente leva à reflexão, e também pode sofrer variações de acordo com o contexto de cada classe. O que se pretende é ressaltar a importância das descobertas feitas pelo próprio aluno. Outra possibilidade é fazer uso do dicionário.

4.4 O Produto da Pesquisa: Caderno de Planejamento Didático (CPD) e materiais complementares

O produto da pesquisa no mestrado profissional é requisito obrigatório para obtenção do título tanto quanto o texto dissertativo, havendo entre eles uma relação compartilhada, sendo resultado. Assim, a elaboração resulta do percurso da pesquisa, já que a realidade do contexto escolar, foi recortada, sendo, portanto, resguardo pelas singularidades do contexto investigado, ou seja, a sala de aula do 5º ano B, fruto da ação colaborativa com a professora Raimunda, imersos em aspectos ligados à formação e prática docente; e, especialmente, à relação com os estudantes sob os cuidados dela - caracterizados por idade, desenvolvimento psicológico e comportamentos manifestos.

4.4.1 Caderno de Planejamento Didático (CPD) - Orientações aos professores do 5º ano

A decisão pelo Caderno de Planejamento Didático (CPD) - Orientações para professores, cuja elaboração desvincula-se de receituário pedagógico, e sim apresenta-se como ferramenta didática, em que as atividades favoreçam o estudo da Língua Portuguesa como língua materna, articulada aos gêneros textuais, visando a produção escrita de diferentes tipos de textos por alunos do 5º ano. Para tanto, adota a concepção de linguagem como interação, dando sustentação ao trabalho com a língua como objeto de uso cotidiano.

Por essa razão, o termo “planejamento” deverá ser interpretado na visão de Planejamento Didático pelo professor, compartilhado ativamente com os alunos. Caso contrário, serão colocados em risco os resultados, estes que preveem a participação ativa dos estudantes durante o percurso de produção escrita de textos em sala de aula, tendo em vista a autonomia desejada por meio da escrita. Entendendo-se autonomia na escrita, dentro do seguinte contexto, defendido por Ferrarezi Jr. (2012, p.33) que deixa claro que

Toda a língua é organizada de uma maneira bem definida. Ela precisa disso por causa de sua natureza de 'sistema'. Podemos chamar de 'sistema' um conjunto de elementos que funcionem de forma organizada, com regras e funções bem definidas, com suas partes integradas e bem relacionadas entre si. Neste sentido, a língua é também um sistema. Por isso, seus falantes não podem fazer uso da língua como bem entendem. Existem regras que eles precisam seguir. Se não seguirem as regras, correm o risco de não ser entendidos.

Estando de acordo com a intencionalidade da afirmativa acima, afirma-se que um material para que seja considerado pedagógico precisa ter princípios da didática, que aqui converge para uma

Perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador da temática. Procura partir da análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes. Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar a dimensões técnica e humana, sempre 'situando-as'. Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. Elabora uma reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática. Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população (CANDAU, 2011, p. 23 grifos do autor).

Postas tais perspectivas, fica evidente o compromisso com uma prática pedagógica, não exclusivamente instrumental, indo em direção à perspectiva de ser uma construção compartilhada, considerando também a sua dimensão política, mas sem negar a necessária dimensão técnica para abordar a Produção Textual na escola sem transformá-la em prescrições meramente instrumentais.

Assim Candau (2011) também auxilia rumo a uma didática fundamental, esta que aponta para o papel do professor, para a sua formação, e para a necessidade dele fazer uma reflexão quanto às metodologias do ensino, aqui especialmente, onde discutimos sobre o ensino da Língua Portuguesa, enquanto língua materna, para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

E desse modo, este material situa-se como um suporte à ação docente, classificada aqui como essencial ao desenvolvimento das atividades compartilhadas com os aprendizes, cuja atividade ativa vai configurar na concretização das expectativas de aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental. E para tanto, apresentam-se as bases da presente obra:

- a) **Leitura** como conteúdo procedimental, tendo em vista a análise da língua e da gramática;
- b) **Escrita** de textos como consequência do ato de escrever e ler em situações reais, discutindo, planejando as atividades, conjuntamente com o professor;

c) **Reescrita** como atividade, cujo propósito é provocar práticas reflexivas de análise linguística do próprio texto, por meio da autocorreção;

d) **Gramática**, aqui o seu estudo não está separado das atividades de leitura, nem da construção de textos;

e) **Análise linguística** significa trabalhar com a língua não se restringindo somente à metalinguagem, envolvendo a leitura, a escrita e a reescrita de textos, por meio de um trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos expressos no texto, especialmente, escritos por curadoria própria.

A leitura, a escrita, a reescrita, a gramática e a análise linguística são consideradas nesta proposta didática como aspectos interdependentes. A organização das atividades neste suporte no formato de caderno, visa favorecer orientações ao professor quanto ao conteúdo a ser trabalhado com os alunos em sala de aula. Possui 4 unidades totalizando 4 Sequências Didáticas, com previsão de 1 por bimestre letivo, mediante a estruturação de conteúdos sugeridos (Quadro 10).

Quadro 10 - CPD - As sequências didáticas e os gêneros textuais

Sequências Didáticas				Observação
	Tipo Textual	Gêneros textuais	Domínio discursivo	
B I M E S T R E	Injunção	Textos informativos (Carta pessoal, bilhete, convite, recado)	Esferas familiar e escolar	
(Transição entre bimestres) TIPO TEXTUAL: Narração				
B I M E S T R E	Narração	Texto em que predomina a trama narrativa (Conto)	Esfera literária	Uma esfera da atividade humana no sentido bakhtiniano não é um princípio de classificação de textos, indicando apenas instâncias discursivas este texto ocorre – ou seja, está em uso. (CENPEC, 2019, p.05)
(Transição entre bimestres) TIPOS TEXTUAIS: Narração/Descrição				
B I M E S T R E	Descrição	textos informativos (Notícia jornalística, Reportagem) Texto apelativo/informativo (Anúncio publicitário)	Esfera jornalística	
(Transição) TIPOS TEXTUAIS: Descrição/Exposição/Argumentação				

B I M E S T R E	Exposição	Apresentação oral	Esfera escolar	
	TIPOS TEXTUAIS: Narração/Descrição/Exposição/Argumentação			
	Argumentação	Texto com trama argumentativa (Artigo de Opinião)	Esferas literária e escolar	

Fonte: Sistematizado pela autora: MARCUSCHI (1989); KAUFMAN, (1995); CENPEC (2019)

4.4.2 A pasta Minhas Produções Textuais: MPT

A decisão pela pasta Minhas Produções Textuais (MPT) configura-se como material complementar ao caderno de Orientações Pedagógicas. Este suporte visa local para o arquivamento das folhas padronizadas logo após o encerramento do processo de escrita, este que tem início com a atividade de planejamento [Escrita do rascunho, a primeira versão do texto]. Assim servirá de resultado da ação da professora como agente de letramento durante os horários previstos para trabalhar a Língua Portuguesa. Para tanto, considera o ciclo encerrado a cada final de bimestre do ano letivo, dando prioridade à aprendizagem da língua escrita, com base em pressupostos que sustentam a realização da atividade curricular, ou seja, os gêneros textuais seguem o previsto no currículo a ser trabalhado no 5º ano do Ensino Fundamental, cujas atividades de escrita devem estar dissociadas às atividades de leitura, de interpretação de textos, e principalmente do processo de interlocução entre os alunos e a professora. Já que

Ler e escrever são atos sociais significativos. Como tais, essas ações têm usos e funções muito variados na sociedade. Escrever não se limita a traçar letras que representam sons e palavras e tampouco a leitura está restrita a decodificar os sons que as letras representam. Um bilhete, por exemplo, pode estar informando que uma determinada pessoa ligou em determinada hora, assim como pode estar servindo para convidar alguém para um encontro. Um contrato pode ter a função de estipular, detalhadamente, as condições para uma transação comercial e todas as consequências caso não sejam cumprido. [...] Um livro pode ser usado como fonte de aprendizagem ou de lazer. Um carnê para pagamento bancário significa um compromisso financeiro assumido e que deve ser cumprido (ZORZI, 2003, p.12).

A relação entre o material dos alunos e o material do professor obedecem o ciclo das 4 seqüências didáticas, portanto envolvem os tipos textuais: Injunção, narração, descrição e argumentação; operacionalizados por meio dos gêneros textuais: Carta, Convite, Conto, Reportagem e Artigo de Opinião, cujo domínios discursivos darão suporte para atividades de escrita de textos nas esferas familiar, escolar, jornalística e literária. As produções de textos

bimestralmente, traduzem a realização de diferentes tarefas executadas pelos alunos individual e coletivamente, conforme detalhamento abaixo.

- A escrita em folhas “Dicas do Pedrinho”

Na pasta Minhas Produções Textuais estarão arquivadas folhas padronizadas, que no produto são denominadas de “Dicas do Pedrinho”, já que o Pedrinho foi a personagem que explicava às crianças as atividades, por meio de instruções escritas nas folhas avulsas entregues aos alunos no momento de passar a limpo o texto na 2ª ou na 3ª versão. Na apresentação física do material, assume o total 06 blocos para uso bimestral, assim:

- 1º bimestre: 2 blocos – Conto e Carta Pessoal [mais 01 envelope com fichas ilustradas];
- 2º bimestre: 1 bloco – Reportagem [mais 01 envelope com textos para leitura];
- 3º bimestre: 1 bloco – Carta de Agradecimento;
- 4º bimestre: 2 blocos – Artigo de Opinião [mais 01 envelope com textos para leitura]

A adoção de folhas padronizadas avulsas dá funcionalidade às práticas de escrita cotidiana pelos alunos do 5º ano em sala de aula, dando praticidade, além de viabilizar financeiramente a utilização deste material didático.

As evidências obtidas durante o percurso da pesquisa apontaram que a utilização das folhas, ao invés do caderno de capa dura adotada antes da pesquisa iniciar, traz dinamismo ao processo de escrita, além de ser uma forma mais democrática de acesso ao material pelas crianças, considerando que o caderno de capa dura trazia custos às famílias, resultando que nem todas as crianças possuíam este caderno.

- Os envelopes padronizados para arquivar as atividades de Leitura, Escrita e Oficina de Textos. O total de quatro envelopes, cuja caracterização com ícones das atividades, assim distribuídas:

- Ícone Hora da Leitura: 20 folhas;
- Ícone Hora da Escrita: 40 folhas
- Ícone Oficina de textos: 10 folhas
- Ícone Atividades de Aprendizagem: 10 folhas

A quantidade de folhas sugerida visa uma proporcionalidade, mas dependerá do total de alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental; portanto, dependerá do número de matrículas nas escolas onde este material será utilizado, mediante ajustes no planejamento didático pela equipe pedagógica.

- Sequências Didáticas (SD).

O conteúdo em forma de Sequências Didáticas (SD) visa o trabalho com a Língua Portuguesa articulada aos tipos textuais, bem como ao aprendizado da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental, conforme exposto anteriormente no quadro 10. Serão desenvolvidas por meio de práticas situadas levando em conta os ciclos a seguir:

a) **Ciclo de trabalho individual** – neste ciclo as atividades visam o trabalho realizado individualmente, por meio da utilização do ícone Hora da Escrita, cuja organização disponibiliza 40 folhas padronizadas para uso em cada bimestre;

b) **Ciclo de trabalho coletivo** – neste ciclo as atividades são compartilhadas em momentos de trabalho em pequenos ou grandes agrupamentos, tendo o ícone Hora da Leitura como suporte, cuja organização disponibiliza 20 folhas padronizadas para uso em cada bimestre; o ícone Oficina de Textos, disponibiliza 10 folhas padronizadas, tendo em vista as atividades desenvolvidas em equipe.

O ícone Atividades de Aprendizagem consiste em exercícios relacionados para dar suporte aos alunos durante os ciclos de trabalhos individuais e coletivos. A Sistematização das Atividades, por sua vez, implica no processo de organização e arquivamento das folhas nas pastas MPE dos alunos, tendo como regularidade o final de cada bimestre letivo.

Materiais didáticos assumem formatos de livros, apostilas ou mesmo de folhas avulsas. Por isso, este Produto da Pesquisa é um como material didático voltado para escolas, especificamente para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, o Caderno de Orientações elaborado para utilização pelo professor consiste no principal recurso, pois deve direcionar o uso da pasta e das folhas avulsas que o compõem.

Contudo, por ser um caderno de orientações docentes, a professora assume o papel de agente de letramento, durante todo o processo de escrita dos alunos, tendo em vista à produção de textos pelos alunos do 5º ano.

5 CONCLUSÃO

As sociedades democráticas partem do princípio de que cuidar do futuro de uma nação passa pelo cuidado com a educação dos indivíduos. Afinal tudo emana de um princípio de sociedade organizada em torno de práticas de letramento, estas compreendidas como necessidade de viver em sociedade, cujos princípios são regidos por formalizações escritas ou que decorrem de um processo envolvendo registros de sons, de imagens, ou da relação entre tais registros.

As crianças ao irem às escolas guardam expectativas de serem inseridas na sociedade, por meio do aprendizado da escrita e da leitura, para que tenham o usufruto dos esforços depreendidos durante o longo período de formação acadêmica, cujas atividades na esfera escolar, capacitam para momentos de interlocução e de intercâmbios com membros de outras esferas, a exemplo da familiar, da igreja, da comunidade e no futuro com a esfera do trabalho, quando for participar de um processo de seleção para um emprego, por exemplo.

Neste contexto, este percurso de pesquisa são retomados, por meio dos objetivos específicos como resultados obtidos por meio desta pesquisa. Assim no primeiro objetivo específico de identificar quais são as atividades de escrita realizadas no 5º ano e como resultam em produção de textos por estes alunos da escola pública pesquisada.

Constatou-se que as atividades de Produção Textual aconteciam reguladas por horário de aula semanal específico, condicionada ao componente curricular Língua Portuguesa. Para a operacionalização das tarefas envolvendo a escrita evidenciou-se a utilização da lousa da sala de aula pela professora, onde escrevia as instruções, que às vezes remetiam as páginas de livro para gerar consultas pelos alunos durante o momento de responder os exercícios ou então quando escreviam texto no caderno de capa dura reservado para a produção de textos na sala de aula. Entretanto, as atividades de Produção Textual nem sempre resultavam em escrita de textos, já que estavam também pensadas para o estudo de tópicos gramaticais, estes que visavam cumprir requisitos das gramáticas ou do livro didático de Língua Portuguesa.

No segundo objetivo específico de analisar as articulações didáticas da professora, observando como resultam em estratégias de ensino da língua portuguesa, por meio da análise do livro didático de L.P. do 5º ano. Assim constatou-se que a professora executava ações mediante planejamento didático, e no que concerne à Produção Textual, eram programadas aulas em formato de seqüências didáticas, anotadas em um caderno pequeno de capa dura na cor vermelha.

Aos poucos a operacionalização das sequências didáticas passaram a ser estabelecidos objetivos geral e específicos das aulas. Também passou a ter definição dos materiais e da forma de avaliação, porém durante o período de observação evidenciou-se que o planejamento era feito previamente pela professora, não envolvendo, a participação dos alunos do 5º ano B. Assim, os alunos manifestavam comportamentos estritamente definidos nas estratégias definidas pelo planejamento didático feito sem a participação dos alunos.

Os alunos estavam condicionados a escrever no caderno de capa dura e após a escrita fechar o caderno, colocando na mesa da docente, empilhando um a um, evidenciando ações, em que as crianças colocavam o caderno escolhendo a posição na pilha de cadernos, levantando-os e evitando de colocá-los na parte de cima, encaixando o dela bem na metade da torre de cadernos. Isso poderia indicar o entendimento que os alunos manifestavam em não querer que os seus textos fossem corrigidos em primeiro lugar pela professora.

Quanto ao terceiro objetivo específico de analisar as articulações didáticas da professora, observando como resultam em estratégias de ensino da Língua Portuguesa (L.P.), por meio da análise do livro didático de L.P. adotado no 5º ano do ensino fundamental. Foi evidenciado que muitas articulações giravam em torno de tópicos gramaticais e da escrita correta por meio do estudo da ortografia das palavras, e que estavam planejadas pelo que estava previsto no livro didático Porta Aberta – L.P. do 5º ano, da editora FTD.

Em relação ao livro oficial para trabalhar L.P. com os alunos não se percebeu nele uma proposta coerente com as orientações de práticas de linguagem escrita. Assim, evidenciou-se que as seções didáticas do livro denominavam de Estudo do Texto, a não utilização de textos para o estudo da língua. Desse modo, a concepção de língua expressa no referido livro didático mostrou-se equivocada, de certo modo, não colaborava com as intenções da professora em trabalhar a partir do planejamento de Sequências Didáticas envolvendo os gêneros textuais.

Neste quesito foi observado a didática das tarefas impostas ao docente, estas que engessam as intencionalidades de melhoria das práticas de linguagem esboçadas em sala de aula, a exemplo de levar uma poesia, ou um conto, ou uma música como estratégia de ensino dos conteúdos curriculares de L.P. Outra constatação foi da utilização de materiais didáticos complementares, proveniente de outras editoras, a exemplo da editora Positivo, esta que traz uma proposta de trabalho com gêneros textuais, isto é, textos que conversam com a possibilidade de produção de sentido.

Portanto, o livro oficial não favorecia a aprendizagem a partir do texto para estudar a língua, representa uma ruptura com a finalidade de um recurso didático, estas tão comuns em

salas de aulas da escola pública, isto é, os livros por serem oferecidos pelo Ministério da Educação ou deixados pelos divulgadores das editoras no início de cada ano letivo.

Ao descrever o modo de compartilhamento do trabalho pedagógico com a professora, favorecendo a aprendizagem dos alunos para a Produção de Textos em sala de aula, resultando em textos de autoria pelos alunos do 5º ano B na escola campo da pesquisa.

Nestes termos a evidencia obtida foi de que a pesquisa colaborativa oferece diferentes possibilidades de interpretação do que seja o termo colaborar. Assim, a colaboração foi traduzida em momentos de participação compartilhada com a professora Raimunda, esta que perguntava, pedia sugestões, fazia sugestões, executava ações, que sempre refletiam em atividades a serem desenvolvidas com/pelos os alunos do 5º ano B.

Portando os momentos de orientação à professora foram interpretados como momentos de observação direta e de intensa troca de informações entre docente e pesquisadora; estas plenamente conscientes de que este movimento se dava em prol da aprendizagem manifesta dos estudantes, cada vez mais engajados em escrever com autonomia e qualidade.

A formação da professora e a atuação da mesma como coordenadora de ações de outros professores na escola que trabalhava no turno matutino, davam sustentação ao seu entendimento teórico quanto à formação pedagógica. Entretanto, o fato de desconhecer conteúdos da formação do professores de Português, ou seja, do profissional da área de Letras, este que domina aspectos da linguística do texto, assim nos anos iniciais a formação dos professores não provém da área de Letras – assim a professora Raimunda não possui o domínio de estratégias específicas para saber lidar com o texto como fonte de ensino e aprendizagem da língua, aqui denominada de estudos da língua materna.

Na consecução do último objetivo específico que foi o de Avaliar como as práticas cotidianas de escrita, considerando os processos de planejamento, escrita de rascunho, de reescrita e da autocorreção dos próprios textos em sala de aula resultaram em melhoria na escrita pelos alunos do 5º ano B, evidenciaram que as práticas cotidianas de escrita é um meio eficaz de recuperar a capacidade de aprender nos anos iniciais do ensino fundamental, já que muitas crianças que manifestavam dificuldades quanto ao manejo do texto como objeto de estudo passaram a manifestar cuidado e zelo durante suas produções de texto, quer seja na modalidade individual ou coletiva. Em relação às práticas de escritas cotidianas passaram a perceber que para escrever, ler, interpretar e produzir textos os estudantes não precisariam ter horário específico durante a semana para a execução da tarefa de escrita.

Desse modo, aponta que se em todas as escolas a possibilidade suportes para a escrita, a exemplo de cadernos; demais materiais, a exemplo de lápis, lapiseira, canetas, borrachas. Então, é possível escrever e gostar de fazer esta tarefa na escola.

Dito deste modo, quanto às metodologias de ensino, evidenciando que um aluno apesar das dificuldades de estruturação do texto, ou no campo da argumentação, ou então nos aspectos da ortografia, pontuação e acentuação, possa avançar muito; dependendo da abordagem de ensino, estando fundamentada na concepção de linguagem como instrumento de interação humana.

Contudo, a maioria dos estudantes escrevia para entregar à tarefa para correção sem a presença dele, sendo a professora a única responsável em alertá-lo, quantos aos desvios de uso da linguagem, ou inadequação de sentido das ideias expressas, entre outros aspectos.

Do ponto de vista deste percurso, evidenciaram-se mudanças quanto ao aluno escrever rascunhos do próprio texto, ao aspecto da leitura, antes trabalhada em separado do ato de escrever, pois os alunos liam em silêncio ou em voz alta o texto escrito por eles; a mudança de hábitos de não mais esperar que a professora desse as devolutivas quanto aos aspectos a serem melhorados, corrigidos, refeitos até, em seus próprios textos.

Constatou-se, portanto, crianças que escreviam parágrafos curtos, um texto em cinco linhas, por exemplo; crianças que cobriam com a mão em cima do caderno, bem na área em que escreviam para que a professora ou a pesquisadora não visse o seu texto antes de estar pronto. Para depois, constatar crianças que escreviam parágrafos longos, entendendo a relação entre a pontuação no momento da escrita do texto; para criança que mostrava o texto para a professora, para os colegas ou para a pesquisadora, manifestando alegria de conseguir escrever.

Além dessas evidências o percurso desta pesquisa acumulou um conjunto muito grande de textos escritos pelos alunos do 5º ano B, ao longo do ano letivo de 2018. Entretanto, alguns poucos geraram conteúdos para utilização no corpo desta dissertação, pois o objetivo da escrita dos textos foram diversificados, no qual também consistia em atividades de escrita para diferentes fins didáticos, atendendo a prerrogativa de revisar conteúdo, produzir atividades para participação em momentos de apresentação de trabalhos (a produção de anúncios publicitários foi uma dessas atividades, em que os alunos pediram para apresentar os resultados aos demais colegas da turma 5B).

Assim ao avaliar as práticas cotidianas de escrita, considerando os processos de planejamento, escrita de rascunho, de reescrita e da autocorreção dos próprios textos em sala de aula resultaram em autoria escrita pelos alunos do 5º ano; o material produzido pelos alunos

foram dando sustentação ao produto final, atividade fim da investigação ação, de cunho colaborativo.

No que diz respeito ao papel da escola afirma-se que tornar o estudante como o principal protagonista da ação didática em sala de aula, em que ele passa a ser mais crítico e responsáveis (corresponsável) pela melhoria de suas habilidades em escrever, vendo na docência, a pessoa de professores mais experientes no domínio da língua portuguesa, entendendo que os alunos são usuários da língua materna e, portanto, devem ter facilidade em aprendê-la.

O que exigirá dos professores que revejam suas práticas de ensinar gramática (regras e exceções, normas, fórmulas do texto etc) nas aulas de Língua Portuguesa para atuarem no compartilhamento de ideias, adotando práticas de linguagem para que os alunos sejam produtores de textos, considerando também a utilização de diferentes gêneros textuais, incluindo aspectos do estudo da gramática contextualizada, em que a estética do texto se dará pelo domínio das diferentes estruturas do textos em suas esferas de comunicação com o mundo, este sempre dinâmico e interdependente de sentido.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In.: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita espaços de aprendizagem**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARBOSA, Jacqueline Lima. **Parecer 3_L.P.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer_3_LP_Jacqueline_Peixoto_Barbo sa.pdf>. Acesso em: 27. jan. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2010.
- BEARZOTI, Paulo. Como tu virou você. **Revista Discutindo Literatura**, São Paulo, Ano I, Nº 02, Escala, v. 1, n. 3, p. 12-15, 2005.
- BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In.: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BOMFIM, Leny A. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde**. <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>> <Acesso em: 01 nov. 2017>.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi. *et al.* **Projeto Teláris: Português**. São Paulo: Ática, 2012.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material.** Didático (PNLD). Brasília: MEC/SEF, 2017.

CANDAU, Vera. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In.: CANDAU, Vera (Org.). **A didática em questão.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. **Porta Aberta – Língua Portuguesa – 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais.** São Paulo: FTD, 2014 (Coleção Porta Aberta).

CENPEC. **Glossário do curso virtual Sequência Didática:** aprendendo por meio de resenhas. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2019.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2009.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHIAPPINI, Lígia. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: CHRISTOPH, Marzi. **Janelas Assombradas.** São Paulo: Volta e Meia, 2011.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COSERIU, Eugenio. Teoria da Linguagem e Linguística Geral: cinco estudos. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

DAMASCENO, Isolina Costa. A colaboração na compreensão das professoras. In.: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado(Org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Universidade Federal do Piauí, 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENCICLOPÉDIA BARSA TEMÁTICA. São Paulo: **Barsa** Planeta Internacional, 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes et al. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita.** São Paulo: Parábola, 2014.

FERNANDES, NohabMouhanna. **Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa.** 2003. Disponível em:

<http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html>. Acesso em: 13 dez. 2016.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir Textos na Educação Básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, Adir Luiz. **Desafios da pesquisa e da formação: a participação e a colaboração entre pesquisadores e professores**. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/.../4624>>. Acesso em: 05 out. 2017.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Verbos impessoais. In.: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GERALDI, J. Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. Cadernos da Fidene, nº 18, 1981.

GERALDI, J. Wanderley. **A aula como conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

GERALDI, J. Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula: disciplina Língua Portuguesa**. São Paulo: Anglo, 2011b.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOVANNI, Luciana Maria. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. In.: MARIN; GIOVANNI; GUARNIERI (Org.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: SP: FAPESP, 2009.

GREENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In.: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias Linguísticas, ensino de língua e relevância social. In.: FARACO, Carlos Alberto et al. **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado(Org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Universidade Federal do Piauí, 2016.

INEP. **Prova Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/inep-apresenta-resultados-da-prova-brasil-2015>>. Acesso em: 20. jan. 2018>

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Comunicação Saúde Educação**. n. 21; (62), p.531-541, 2017.

LEVIN, Morten; GREENWOOD, Davydd. Reconstruindo as relações entre universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In.: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIRA, Bruno Carneiro. **O texto e sua interpretação: noções de semântica, pragmática e prosódia**. São Paulo: Paulinas, 2019.

LUFT, Celso Pedro. Credo linguístico. In.: LUFT, Celso Pedro. **Ensino e Aprendizado da língua materna**. São Paulo: Globo, 2007.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In.: L.S.VIGOTSKII; A.R.LURIA; A.N.LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, Amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

MARTÍ, Eduardo. Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência. In.: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. 2.ed. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. (volume 1)

MORAIS, Artur Gomes de Moraes. **Ortografia: ensinar e aprender**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

NASCIMENTO, Cristovão. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

OLIVEIRA, Tania Amaral et al. **Tecendo linguagens: sétimo ano**. 4.ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e Correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Conceição; MENDES, José. **O essencial sobre a história do Português**. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos como objetos de ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SAMPIERI, R.H. et al. **Metodología de la Investigación**. 3.ed. México: McGraw Hill Interamericana, 2004.

SILVA, Francisca Cordelia Oliveira da; ALVES, Sheyla Brito. A topicalização e outros deslocamentos: aspectos morfossintáticos e semânticos. In.: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SILVA, Maria Marlene Rodrigues da Silva; HONORATO, Nilma Lima Costa, **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades**, Brasília, n. 6, p. 339-345, Ano 2016.

SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves de. **Pesquisa & Ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal**. <Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a03.pdf>><Acesso em 16 jul.2018>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEMÁTICA BARSA. **Língua e Literatura**. Rio de Janeiro: Balsa Planeta, 2005. 9v.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIDICH, Arthur J.; LYMAN, Stanford M. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In.: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

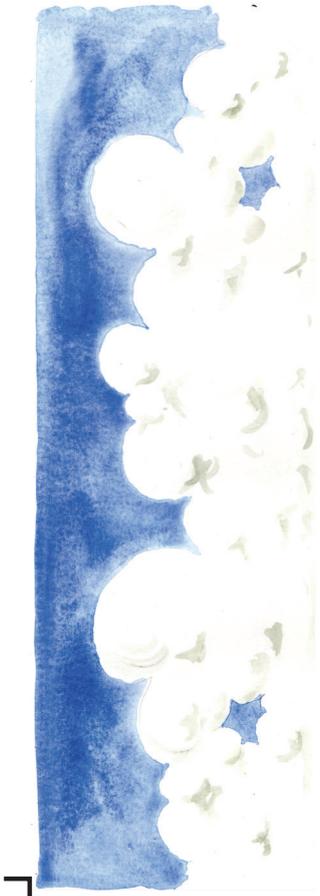
VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita: Questões Clínicas e Educacionais**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

- Desenvolvimento das atividades curriculares na sala de aula;
- O material didático (uso do livro didático);
- Atenção aos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na leitura, interpretação e escrita;
- Dificuldades na leitura (fluência, interpretação, pronúncia das palavras, entonação) para intervenções pontuais e sistemáticas sem gerar constrangimentos;
- O processo de escrita, considerações sobre o tempo e sobre o espaço para a construção de textos em sala de aula;
- O conteúdo de ensino da Língua Portuguesa, recorte quanto aos estudos gramaticais;
- A relação professoras e alunos; alunos e alunos;
- Reações manifestadas enquanto escreve: alegria, satisfação, receio, posicionamento frente à folha ao escrever.



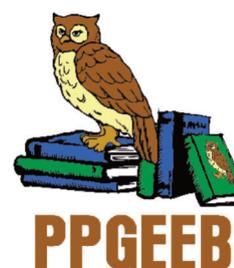
CADERNO DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO

orientações aos professores - 5º ano do Ensino Fundamental

FRANCINETE BRAGA SANTOS

ILUSTRAÇÕES: ROSIANE BASTOS

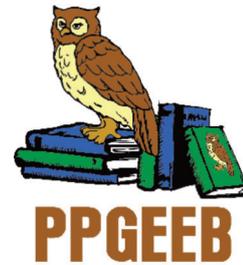
Este material didático está voltado para o ensino da Língua Portuguesa, como língua materna, a partir dos gêneros textuais, estando estruturado em atividades de leitura, escrita e interpretação de textos



FRANCINETE BRAGA SANTOS

CADERNO DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO
orientações aos professores - 5º ano do Ensino Fundamental

São Luís - MA
2019



Reitora

Profa. Dra. Nair Portela Silva Coutinho

Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Prof. Dr. Allan Kardec Duailibe Barros Filho

Centro de Ciências Sociais

Profa. Dra. Lindalva Martins Maia Maciel

Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

Orientadora da Pesquisa

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Projeto Gráfico e Diagramação

Gráfica Gwará

Ilustração

Rosiane Bastos

SUMÁRIO

Apresentação.....	03
Orientação pedagógica	03
Estrutura da obra.....	04
Material do Professor: Caderno de Planejamento Didático	05
O CPD – caracterização do suporte.....	05
Material do aluno: Pasta “Minhas Produções Escritas”	06
Por que o uso de folhas avulsas?.....	07
A escrita em folhas “Dicas do Pedrinho”	07
Descrição dos ícones das atividades	10
Fundamentação Teórico-Pedagógica.....	11
A noção de escrita articulada com o estudo dos gêneros textuais.....	12
Concepções de linguagem.....	13
A obra e suas práticas colaborativas entre docentes e alunos.....	13
Avaliação do texto escrito - algumas breves considerações.....	14
A gramática como sustentação da autoria na escrita no 5º ano	15
Exemplos de usos da língua por meio do ato de perguntar em sala de aula.....	18
Sequências didáticas	23
Gêneros textuais: Convite.....	23
Gêneros textuais: Carta Pessoal.....	28
Gêneros textuais: Entrevista.....	33
Gêneros textuais: Artigo de Opinião	37
Gêneros textuais: Anúncio Publicitário	45
Língua portuguesa PCN vs BNCC - eixos de estudo	55
Referências	57

Apresentação

Olá professor! Olá professora!

O propósito deste Caderno de Planejamento Didático (CPD) é contribuir com a sua ação docente para que as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa estejam contextualizadas com as atividades de escrita no cotidiano da sala de aula de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Este caderno vai auxiliá-lo na apropriação de estratégias de trabalho para que diferentes tipos de texto visitem sua sala de aula, estando atrelados à exigência curricular, mas aqui sejam utilizadas como possibilidade de ensinar, gerando aprendizagem ativa nos alunos. Portanto, servirá de suporte ao ensino da Língua Portuguesa, enquanto língua materna.

• 1 - Orientação pedagógica:

Situamos este material como suporte à ação docente, classificada aqui como essencial ao desenvolvimento das atividades compartilhadas com os aprendizes, cuja atividade ativa vai configurar a concretização de expectativas de aprendizagem, quanto ao texto escrito pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, devem ser observadas as seguintes bases, nas quais estão assentadas a presente obra:



CADERNO DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO (CPD)

As atividades propostas nesta obra decorrem do percurso de pesquisa com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto sujeitos de pesquisa, juntamente com a professora. Assim, as estratégias para escrita surgem da análise linguística levando alunos à expressão por meio do texto escrito em sala de aula, durante o longo do ano letivo de 2018. As atividades foram realizadas durante horários de Português e sempre sob o olhar colaborativo da professora titular.

- a) Leitura como conteúdo procedimental, tendo em vista a análise da língua e da gramática;
- b) Escrita de textos como consequência do ato de escrever e ler em situações reais, pois os alunos estarão sempre discutindo, planejando as atividades, conjuntamente com o professor;
- c) Reescrita como atividade, cujo propósito é provocar práticas reflexivas de análise linguística do próprio texto, por meio da autocorreção;
- d) Gramática, aqui o seu estudo não está separado das atividades de leitura, nem da construção de textos;
- e) Análise linguística significa trabalhar com a língua não se restringindo somente à metalinguagem, envolvendo a leitura, a escrita e a reescrita de textos, por meio de um trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos expressos no texto, especialmente, escritos com autonomia.

A leitura, a escrita, a reescrita, a gramática e a análise linguística aqui são enfatizadas como aspectos interdependentes. A distribuição das atividades no caderno estão organizadas de modo a favorecer as orientações que o professor precisa dar aos alunos, nos momentos da escrita em sala de aula. Portanto, as 4 unidades totalizam 4 Sequências Didáticas, previstas para cada bimestre letivo, segundo uma estrutura de conteúdos sugeridos.

• 2 - Estrutura da obra:

- Formato Gráfico – a obra será composta por 2 suportes o caderno do professor e as pastas do aluno; material complementar: folhas avulsas.
- O material do professor dispõe de orientações didáticas para aplicação das quatro sequências didáticas para uso bimestral.
- O material do aluno - 5º ano dispõe quatro pastas colecionadoras, sendo uma para cada bimestre.
- As folhas “Dicas de Pedrinho”

2.1 - Material do Professor: Caderno de Planejamento Didático (CPD) com as orientações aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental

Este caderno de Planejamento Didático (CPD) com orientações para professores, não é um receituário, mas sim uma possibilidade didática para colocar em prática atividades de ensino da Língua Portuguesa como língua materna, articulado aos gêneros textuais, gerando autonomia na escrita de alunos do 5º ano. Para tanto, estará associado à concepção de linguagem que dê sustentação ao trabalho com a língua escrita como objeto de uso cotidiano.

No material do professor estão previstas quatro sequências didáticas envolvendo os gêneros textuais: Cartas, Convite, Entrevista, Reportagem e Artigo de Opinião, tendo em vista uma organização didática. Tais sequências preveem o desenvolvimento das competências de usos e da escrita, dando sustentação aos momentos de apresentações de trabalhos produzidos individualmente ou em equipe.

2.2 - O CPD: caracterização do suporte

O conteúdo curricular foi selecionado, destacando quatro Sequências Didáticas a partir dos itens descritos no Quadro 1:

Quadro 1: CPD - As sequências didáticas e Os gêneros textuais

Sequências Didáticas				Observação	
	Tipo Textual	Gêneros textuais	Domínio discursivo		
1º BIMESTRE	Injunção	Textos informativos (Carta pessoal, bilhete, convite, recado)	Esferas familiar e escolar	Uma esfera da atividade humana no sentido bakhtiniano não é um princípio de classificação de textos, indicando apenas instâncias discursivas este texto ocorre – ou seja, está em uso. (CENPEC, 2019, p.05)	
(Transição entre bimestres) TIPO TEXTUAL: Narração					
2º BIMESTRE	Narração	Texto em que predomina a trama narrativa (Conto)	Esfera literária		
(Transição entre bimestres) TIPOS TEXTUAIS: Narração/Descrição					
3º BIMESTRE	Descrição	textos informativos (Notícia jornalística, Reportagem) Texto apelativo/informativo (Anúncio publicitário)	Esfera jornalística		
(Transição) TIPOS TEXTUAIS: Descrição/Exposição/Argumentação					
4º BIMESTRE	Exposição	Apresentação oral	Esfera escolar		
	TIPOS TEXTUAIS: Narração/Descrição/Exposição/Argumentação				
	Argumentação	Texto com trama argumentativa (Artigo de Opinião)	Esferas literária e escolar		

Fonte: Sistematizado pela autora: MARCUSCHI (1989); KAUFMAN, (1995); CENPEC (2019)

O exposto no quadro anterior, quanto aos estudos dos gêneros textuais pelos alunos do 5º ano, foram destacados para trabalhar neste caderno, assim distribuídos:

- 1º bimestre: Tipo textual injuntivo
- 2º bimestre: Tipo textual injuntivo
- 3º bimestre: Tipo textual descritivo
- 4º bimestre: Tipo textual argumentativo

2.3 - Material do aluno: Pasta “Minhas Produções Escritas”



Fonte: A autora

2.4 - Material do aluno: Pasta “Minhas Produções Escritas”

A pasta MPT é um material complementar ao caderno de Planejamento Didático sendo, portanto, um suporte que visa ao arquivamento de folhas padronizadas após o processo que inicia com o planejamento e escrita do rascunho, estando atrelada ao trabalho de intervenção da professora de Língua Portuguesa, com encerramento do ciclo a cada bimestre do ano letivo.

Neste processo a prioridade a ser atingida é aprendizagem da língua escrita, com base nos pressupostos que dão sustentação a esta proposta, ressaltando que a atividade com a escrita não estará dissociada das atividades de leitura, da interpretação de textos, e principalmente do processo de interlocução entre os alunos, bem como entre a professora e os alunos. Já que

Ler e escrever são atos sociais significativos. Como tais, essas ações têm usos e funções muito variados na sociedade. Escrever não se limita a traçar letras que representam sons e palavras e tampouco a leitura está restrita a decodificar os sons que as letras representam. Um bilhete, por exemplo, pode estar informando que uma determinada pessoa ligou em determinada hora, assim como pode estar servindo para convidar alguém para um encontro. Um contrato pode ter a função de estipular, detalhadamente, as condições para uma transação comercial e todas as consequências caso não sejam cumprido. [...] Um livro pode

ATENÇÃO!

Já sinalizamos anteriormente que o ensino da língua, dar-se-á pelo uso da língua, e reafirmamos com Marcuschi “que se efetiva através de enunciados (orais e escritos)” e também que “o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.” (2008, p. 155-156).

A principal finalidade das Sequências Didáticas é ajudar o aluno a ter o melhor domínio de um gênero de texto, permitindo-lhes, assim, uma maneira mais adequada de falar ou escrever em uma dada situação de comunicação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

ser usado como fonte de aprendizagem ou de lazer. Um carnê para pagamento bancário significa um compromisso financeiro assumido e que deve ser cumprido. (ZORZI, 2003, p.12)

2.5 - Por que o uso de folhas avulsas?

A estratégia didática de adotar o formato de folhas padronizadas avulsas visa a funcionalidade das práticas de escrita cotidiana pelos alunos do 5º ano em sala de aula, tendo como objetivo secundário viabilizar economia na utilização das mesmas.

Na pasta do material do aluno serão arquivadas as folhas padronizadas da proposta, sendo uma por bimestre letivo, totalizando 4 pastas.

2.5.1 - A escrita em folhas “Dicas do Pedrinho”

As “Dicas do Pedrinho” estão presentes em cada folha padronizada, estando na forma de bloco, totalizando 04 blocos distribuídos para uso bimestral, conforme abaixo:

- 1º bimestre: 1 bloco – Carta Pessoal
- 2º bimestre: 1 bloco – Convite
- 3º bimestre: 1 bloco – Carta Pessoal
- 4º bimestre: 1 bloco – Artigo de Opinião

Durante o percurso da pesquisa, foi evidenciado que a utilização das folhas ao invés do caderno trazia dinamismo ao processo de escrita, sendo também uma forma mais democrática de acesso ao material pelas crianças, considerando que a aquisição do caderno de capa dura traz custo às famílias.

- Os envelopes padronizados “ícones de atividades”

O total de 4 envelopes padronizados organizam-se em torno dos ícones de atividades, a partir da seguinte distribuição:

- Ícone Hora da Leitura: 20 folhas;
- Ícone Hora da Escrita: 40 folhas
- Ícone Oficina de textos: 10 folhas
- Ícone Atividades de Aprendizagem: 10 folhas

O conteúdo em forma de Sequências Didáticas (SD) tem em vista o trabalho a partir de gêneros textuais, como recorte dos tipos textuais necessários ao aprendizado da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental. No Produto da Pesquisa estão traduzidas em práticas situadas, conforme os

ciclos abaixo:

- a) Ciclo de Trabalho Individual – para esta modalidade de trabalho reservam-se até 40 folhas em cada bloco.
- b) Ciclo de Trabalho Coletivo - para esta modalidade de trabalho reservam-se até 20 folhas em cada bloco,

ATENÇÃO

O total de 40 alunos por turma abarca a possibilidade de reposição ao aluno, em caso de rasuras na hora da transcrição do formato de texto rascunho para o texto pronto, na versão a limpo.

O formato de folhas avulsas, visa práticas de escrita cotidiana de escrita de textos pelos alunos em sala de aula. A pasta pode assumir uma feição de material didático, mas alertamos para o não uso deste suporte como material prescritivo, já que a dinâmica de folhas avulsas é para favorecer a escrita, diferente de um suporte fixo, a exemplo de livro ou apostila, cuja materialização dar forma a um produto cultural.

Nas quatro pastas, sendo uma por bimestre, estão distribuídas o conteúdo a ser estudado pelo aluno, resultando na produção de textos na folha padronizada. Portanto, deverão ser submetidos a análise gradual do desempenho obtido, por cada aluno, autor dos textos e depois arquivados na pasta MPE. Outra recomendação é para a cada ciclo de dois meses letivos, seja oportunizada às famílias o acompanhamento da qualidade das produções escritas, isto é, o acompanhamento da aprendizagem e melhoria na escrita por cada aluno do 5º ano, usuário da proposta, é fator decisivo na proposta.

Para a funcionalidade do suporte MPE, as folhas padronizadas devem ser arquivadas em ordem decrescente na pasta do aluno para oportunizar visualização da situação quanto ao desenvolvimento e melhoria, por meio deste processo de escrita. Contudo, recomendamos a não transformação do aluno em um simples usuário de material didático.

Este Caderno de Planejamento Didático é flexível, cuja sistematização de conteúdo em forma de Sequências Didáticas (SD) deve conduzir o estudante de modo efetivo à aprendizagem.

Nas folhas avulsas o espaço reservado à escrita possui pautas, totalizando 30 linhas, além desse espaço há informações complementares

LEMBRETES

A quantidade de folhas sugeridas neste material pode ser adaptada à proporcionalidade de alunos matriculados no ano letivo, dependendo portanto, da organização de cada escola, cujas ações devem ser ajustadas mediante planejamento didático com a equipe pedagógica.

A materialização em forma de produto cultural no formato de caderno ao professor e de pasta com folhas avulsas ao aluno, igualmente a um livro ou uma apostila é um material didático. Contudo, tendo uma diferença em sua condição material, física, por ser um caderno de planejamento, parte do princípio de que é flexível à realidade de ensino de cada professor, visando o acompanhamento do processo de escrita dos alunos nas folhas padronizadas e avulsas, cuja função específica é de ensinar ao estudante do 5º ano a produzir textos em sala de aula.

ao aluno, antes da escrita, contem textos autoexplicativos nomeados nesta proposta de “Dicas do Pedrinho”.

Ao cuidarmos dos aspectos psicológicos nesta obra, apontamos aos professores que também o façam em sala de aula, pois no 5º ano as crianças estão na faixa etária entre 9 e 10 anos, podendo serem classificadas dentro da fase da infância, estando bem no final deste período.

Observemos também que a presença de uma criança, o Pedrinho, dando dicas aos alunos para que escrevam o texto sob as orientações, ajudam na tessitura dos textos em sala de aula e abrangem os processos cognitivos básicos, estes imprescindíveis ao desenvolvimento intelectual saudável da criança.

Do mesmo modo, ao inserirmos as ilustrações utilizadas na obra exploramos a maturidade psicológica, a partir do que se espera de estudantes do 5º ano, pois estes estarão em fase de transição para a última etapa do Ensino Fundamental, anos finais.

Portanto, os ícones indicativos das tarefas nesta obra, explicados mais adiante, correspondem aos personagens do livro do Pedrinho. E percebe-se que tanto no caderno do professor (CPD) quanto na pasta do aluno (MPE) as “Dicas do Pedrinho” transformam o “Pedrinho e suas dicas”, em ferramenta de aprendizagem, cuja participação não elimina a presença do professor, mas redimensiona a dependência excessiva de suas explicações no momento em que as crianças desenvolvem as tarefas em sala de aula.

Explicando de outro modo, quando os conteúdos chegam ao universo infantil, por meio de explicações dadas por Pedrinho (ou outra personagem infantil), são mais aceitas como procedimento, e se corretamente aplicadas, contribuem para o desenvolvimento da autonomia das crianças, cujos reflexos são observados na qualidade da participação em sala, considerando que criam um procedimento de busca de respostas, por meio da leitura individual ou grupal das questões propostas na tarefa.

Sabemos a importância de termos uma criança participativa em sala de aula, mais aqui não defenderemos, por exemplo, o ideal de criança bem comportada, e sim de uma criança alegre, estando feliz em aprender ativamente os conteúdos propostos de modo honesto e compatível com a inteligência que lhes é característica, tendo em vista ser um material que propõe estratégias de ensino.

Assim propomos o estudo da língua materna como um componente de aprendizagem escolar. Ressaltamos, portanto, que as tarefas dos alunos devem respondidas por eles com autonomia, sendo primordial o entendi-

LEMBRETES

Análise linguística Os textos dos alunos escritos em sala de aula

Atenção professores os textos que serão produzidos pelos alunos durante o ano letivo geram os dados para análise dos sentidos e intenções expressos no que dizemos são resultado de determinações contextuais, textuais, lexicais e gramaticais, que atuam para além do que aparece na superfície. Cada um desses conjuntos de determinações promove a instauração daqueles sentidos e intenções, de maneira que um não pode prescindir dos outros. As determinações gramaticais, por exemplo, isoladamente, são insuficientes. (ANTUNES, 2010, p.15). Assim consideramos o texto do aluno em sua totalidade, não apenas frases soltas escritas, enquanto aprendiz, conforme também destaca Antunes.

Arrancar a frase do texto para tentar analisá-la isoladamente seria o mesmo que arrancar um tijolo do edifício completo e analisar esse tijolo em seus aspectos materiais (peso, largura, comprimento, composição química...) sem levar em consideração o papel que ele desempenha nesse edifício, em que posição ele se encontra com relação aos demais tijolos, quanto peso ele suporta [...] (ANTUNES, 2010, p.46)

mento dos enunciados da tarefa, bem como, conduzir as decisões didáticas evidenciando a compreensão dos comandos pelos aprendizes, pois

Os argümentos das crianças com mais de seis anos costumam ser mais arrazoados e justificados do que os das crianças menores. [...] as crianças maiores se envolvam mais em discussões complexas e argumentadas sobre algum tema de interesse [...]. Segundo essa visão, as crianças do ensino fundamental entrariam no que poderíamos chamar de 'idade da razão' uma idade que se distancia da forma de pensar mais intuitiva e mais subjetiva das crianças menores. (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004, p.245)

• Descrição dos ícones das atividades

Apresentamos os ícones utilizados na obra, sendo necessário compreender a correta dimensão do uso e significado de cada um, conforme segue abaixo:



Saberes coletivos - O trabalho em equipe desenvolve saberes coletivos, entendidos aqui como saberes compartilhados entre diferentes componentes de um grupo.



Hora da leitura – Sabemos que não tem hora para fazer uma leitura e que não se faz leitura apenas na escola. Porém, este ícone alerta para o momento da atividade, em que o estudante deve ler atentamente as instruções ou os enunciados ou textos que antecedem a tarefa. Nestes momentos devem ser estabelecidos os seguintes ciclos: leitura silenciosa; leitura sussurrada e leitura em voz alta.



Rascunho – A noção de rascunho dá plena permissão ao estudante para escrever de modo espontâneo, colocando suas ideias no papel sem o receio de causar rasuras na folha padronizada.

ATENÇÃO!

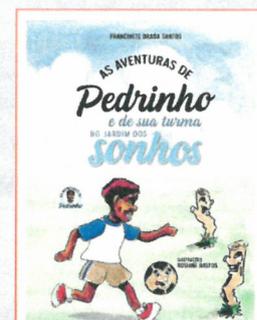
Ao trabalhar o texto no formato de rascunho devemos ficar atentos ao fenômeno da hipercorreção na transposição dos hábitos da fala na escrita. Por isso, recomendamos uma ação docente reflexiva, já que

estudantes são constantemente alertados pelos professores a escreverem corretamente, evitando, na escrita, a mesma elevação da oralidade. Sofrem pressão na escola para usarem a forma de prestígio. Por isso, as vogais médias [e] e [o] são vistas por eles como mais corretas do que as variantes altas [i] e [u]. Daí a recuperação delas nos estilos cuidados. (BORTONE; ALVES, 2014, p.138)

LEMBRETES

Pedrinho é a personagem que protagoniza a história do livro "As aventuras do Pedrinho e de sua turma no jardim dos sonhos" de Santos (2018). Além deste personagem, os amigos do Pedrinho (Lucas, André e Vitória) aparecem estão nesta obra, já que figuram nas imagens dos ícones.

A elaboração de uma proposta didática que favoreça a aprendizagem de crianças foi o principal motivador para inserir estas personagens na sinalização das folhas padronizadas, por meio dos ícones, bem como do Pedrinho estar nas dicas conversando, instruindo as crianças do 5º ano.



Durante esta pesquisa, ao longo do ano letivo 2018, os alunos do 5º ano, sujeitos desta investigação, fizeram a leitura do livro do Pedrinho e sua turma em sala de aula, além de terem o Pedrinho como uma personagem que conversava com as crianças, dando dicas para a realização das tarefas.



Escrita – É uma habilidade a ser desenvolvida na escola. Este ícone sinaliza o momento de produção textual. Destacamos que a escrita deve ser articulada com outras práticas linguísticas, especialmente as de leitura e as de análise linguística; permeando as noções de gênero, de situação de comunicação, do interlocutor, da variação linguística, entre outros aspectos.



Vamos conversar? – Sinaliza o momento de formação em duplas, trios ou grupos com mais componentes. Representa a necessidade do desenvolvimento da habilidade comunicativa, quanto à capacidade de trocas de argumentos entre os pares, bem como da escuta atenta à exposição dos mesmos em sala de aula.



Oficina de Textos – Marca a intencionalidade de desenvolver atividades com textos, sejam individuais ou grupais, ou que resultem em apresentações orais em sala de aula aos demais componentes de equipes.



Atividades de Aprendizagem – Neste ícone sinalizamos questões para serem respondidas individualmente ou por meio de trocas compartilhadas em momentos de formações em dupla ou em maior número de componentes.

ATENÇÃO!

Professores, temos que observar quando uma criança aprende o que ensinamos para ela, sendo um dos aspectos a manifestação de autonomia no modo de resolver com desenvoltura as tarefas propostas em sala de aula. Devemos fazer muitas perguntas, para as crianças e também ajudá-las a entender, por esforço dedicado para ler instruções, textos complementares e, principalmente, por meio das discussões compartilhadas com os seus pares em sala de aula.

Podemos considerar que os ícones do material do aluno nos ajudam a situar a prática situada defendida na BNCC, documento ministerial. As estratégias que expomos nesta obra desenvolvem a escrita dos alunos do 5º ano, por meio de práticas de produção do texto. O que corrobora com o previsto ao ensino da Língua Portuguesa, bem com o prescrito no texto da BNCC (BRASIL, 2018).

• 3 - Fundamentação Teórico-Pedagógica

A fundamentação para o trabalho com este caderno pedagógico visa o componente curricular voltado a área de Linguagens e suas Tecnologias. E trabalha com competências específicas e suas habilidades, especialmente voltado ao ensino da Língua Portuguesa.

As bases do ensino do Português, aponta historicamente, para sua derivação do Latim, estando entrelaçado, portanto, ao Português de Portugal. Tal fato, por si só, já justifica o alheamento do seu uso no cotidiano dos estudantes brasileiros, especialmente de algumas camadas sociais, cujo crescente processo de exclusão retira direitos ou relega os usuários da escola, uma oferta de menor qualidade, no âmbito da realidade do ensino de leitura, escrita, gramática no contexto da escola. Contudo, enfatizamos com Travaglia (2009, p. 17) que:

O ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

Portanto, nosso empenho é que na escola o estudo da língua portuguesa seja considerado na seguinte perspectiva: Não se ensina língua, na escola, pois uma língua deve ser usada, praticada cotidianamente, já que seus estudantes são nativos, por isso, falantes da língua portuguesa, aqui neste suporte nomeada de estudo da língua materna.

3.1 - A noção de escrita articulada com o estudo dos gêneros textuais

ATENÇÃO!

A noção de texto escrito não desconsidera a importância das demais modalidades de textos, a exemplo do oral, multimodal, semiótico, entre outros, mas para efeito das atividades propostas no presente material, o texto escrito nas folhas padronizadas será considerado nosso objeto de análise, estando relacionado às esferas de atividades. Portanto, gêneros textuais. Observe ainda a discussão em torno dos termos 'gênero textual' ou 'gênero discursivo' ou 'gênero do discurso'. Destacamos nessa proposta que vamos adotar a posição de que todas as expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico. (MARCHUSCHI, 2008)

A ação docente favorece o trabalho a partir de funções definidas para a execução do papel do aluno na equipe

Prática situada

Ao propor contextos em que os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser passados aos alunos – por meio do estabelecimento dos campos de atuação –, a BNCC sugere que, na leitura e no estudo dos textos, sejam considerados os papéis enunciativos de quem produz, os gêneros predominantes e até mesmo os suportes, entre outras informações relevantes. Assim, é fundamental que, nas atividades da sala de aula, os estudantes sejam estimulados a não apenas ler e compreender os textos, mas a verificar quem os produz, para quem, com que finalidade. São as respostas a todas essas questões que contribuem para uma leitura mais produtiva.

Fonte: <Disponível em: <https://nova-escola.org.br/bncc/conteudo/30/por-dentro-das-competencias-da-lingua-portuguesa>><Acesso em 06 jul.2019>

Estando de acordo com o termo gênero textual vamos incorporá-lo na intencionalidade desta obra, no momento de entender exemplos do

uso dinâmico da língua materna, por meio das práticas de escrita de textos, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Portanto, cabe entendermos como faremos isto.

3.2 Concepções de Linguagem

“[...] Os modos de conceber a linguagem, estão relacionados aos modos de se ensinar a língua portuguesa”. (FERNANDES, 2019, p.7). Este autor também destaca as três concepções de linguagem:

- A concepção em que a linguagem como expressão do pensamento;
- A concepção em que a linguagem como instrumento de comunicação e
- A concepção em que a linguagem como uma forma ou um processo de interação.

De modo simplificado afirmamos que as duas primeiras concepções acima estão a serviço de práticas pedagógicas do ensino tradicional. E por exclusão destas, apontamos a concepção da linguagem como uma forma ou um processo de interação como sendo a proposta adotada nesta obra, já que concepção representa

[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. (FERNANDES, 2019, p.7).

3.3 - A obra e suas práticas colaborativas entre docentes e alunos

Esta obra expressa uma prática pedagógica de cunho interventivo e colaborativo fruto da busca de fundamentação em diferentes referenciais teóricos, a exemplo de Bajard (2014) que afirma ser por meio da observação que se atinge a realidade da prática docente. Por isso, apontamos para utilização de estratégias de intervenção compartilhada, considerando o planejamento das sequências didáticas consideradas como instrumento de ensino.

Ficando evidente que a ação docente deve ser reflexiva e conjunta, cujo olhar pedagógico volta-se ao aprendiz em sua individualidade, tendo o texto escrito pelo aluno em sala de aula analisado com bases teórico-pedagógicas que, gradativamente, estão sendo explicadas aqui.

Neste sentido, confirmamos a busca por características estruturais de cada tipo textual, bem como dos seus usos, para somente depois produzir um texto, sendo o caso de um convite para chamar pais à reunião, ou de um anúncio publicitário para simular a venda, o aluguel, a oferta de serviços etc, entre outras possibilidades de estudo da língua, por meio dos gêneros textuais.

Papel da escola é desenvolver, de forma sistemática, a competência comunicativa do estudante, fornecer-lhe as alternativas disponíveis na língua, especialmente as que ele ainda não conhece e domina, para poder interagir como inter-

locutor, em qualquer contexto, em qualquer situação de intercâmbio oral e escrito com desenvoltura e segurança. (FREITAS; SOUSA, 2014, p.176)

Geraldi já destacava o referido papel da escola em 1981, propondo sugestões para turmas do Ensino Fundamental, defendendo que os textos produzidos pelos estudantes deveriam ser transformados em obras autorais, publicadas em formatos de livros, jornal, mural para assim tivessem visibilidade na comunidade. Em termos atuais temos também a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cuja abordagem recomenda que no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, outras especificidades de leitura e escrita sejam trabalhadas, a exemplos daqueles pertinentes aos ambientes digitais.

3.4 - A avaliação do texto escrito – algumas breves considerações

Aqui serão discutidos alguns critérios acadêmicos aplicados na correção do trabalho dos alunos com textos na escola. Mas afirmamos que a análise do texto pelo professor, tendo em vista a atribuição de notas pela produção individual, apesar de ser uma prática rotineira escolar, não deve ser a única finalidade para que se leia, escreva e produza textos na escola.

Os programas de ensino de ensino privilegiam, ainda hoje, o ensino teórico de conteúdos e, no caso da língua materna, os pontos da gramática normativa ganham grande relevo, normalmente sem contextualização e sem relação com as habilidades de leitura e escrita. Boa parte dos livros didáticos de português ainda “carregam a mão” nas seções dedicadas ao estudo da gramática. Como se sabe [...] a prática do professor sobre o texto ou sobre as atividades dos alunos é normalmente norteadada pela contabilização dos erros, frente a um gabarito prévio, reduzindo-se tudo à nota que garante a aprovação ou reprovação dos estudantes. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p.198)

Recomendamos, portanto, que o docente mantenha-se em diálogo constante com o aprendiz, tendo em vista aumentar a capacidade dele de fazer a verificação, no caso, para que ele critique o próprio texto, assumindo papel proativo rumo à construção do texto em seu contexto de uso. Portanto, não se deve subestimar o aprendiz em sua capacidade de identificar as inconsistências em sua escrita, mas que isso não leve o aluno à

Demandas (de uma esfera de atividade)

Toda esfera de atividade humana cria necessidades de comunicação próprias das situações e dos papéis sociais característicos dessa esfera. Numa esfera como a educacional, por exemplo, participar de uma situação de sala de aula gera demandas como a de interpelar um aluno, pedir licença ao professor, conversar com o colega, discutir um texto, pedir explicações, definir um conceito. (CENPEC, 2019,p.6)

Atividades ou ações (próprias de uma esfera)

Ações que são tipicamente executadas em uma determinada esfera; por exemplo, assistir aulas, na esfera escolar; batizar uma criança, na esfera religiosa; ler, escrever ou ouvir notícias, na esfera jornalística etc. (CENPEC, 2019, p.2)

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socio-comunicativos característicos **definidos por composições funcionais**, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: [...] carta pessoal, [...], bilhete, reportagem, [...], notícia jornalística, [...] lista de compras, [...]; (MARCHUSCHI, 2008, p.154)

higienização do seu texto, por meio do fenômeno da hipercorreção do texto (BORTONE; ALVES, 2014).

Para tanto, este acompanhamento do processo de escrita envolverá leituras e interpretação sucessivas de textos, e não consiste em avaliação formal com atribuição de conceitos, mas sim na percepção de que o texto escrito é reflexo desta aprendizagem em sala de aula. Considerado nesta proposta, um aspecto basilar, cabendo ao professor, portanto, o acompanhamento por meio da intervenção durante a execução de tarefas – ou seja – o texto deve ser considerado no processo de escrita e não como produto de escrita.

Recomendamos que ao propor as atividades, o professor não enfatize que são avaliativas, muito menos deve ameaçar com perdas de pontuação ou de notas. A orientação é para que a escrita seja frequente em sala de aula, ou até mesmo, em casa, fazendo com que o estudante internalize conceitos discutidos ao longo de todo o processo de escrita. Porém,

A situação escolar apresenta a particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero deixe de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. (KOCH, 2015, p.67).

O acompanhamento do processo de escrita (leitura e interpretação também) é primordial em sala de aula para que no momento da avaliação formal os conceitos sejam consolidados pelo aprendiz; já que a produção é do estudante, cabendo ao professor intervir o menos possível, mas sem deixar de ofertar o acompanhamento durante a execução de tarefas, ou seja, o texto como processo de escrita e não como produto de escrita.

3.5 A gramática como sustentação da autoria na escrita no 5º ano

Reiteradamente nesta obra estamos defendendo o estudo da língua, não o ensino dela em sala de aula, considerando o fato da condição de brasileiros nativos, portanto falantes da língua materna, conforme também afirmamos anteriormente precisamos “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p.17).

Então, para que avencemos apontamos para a necessidade de adequar o nosso ato verbal às situações de comunicação. E novamente com

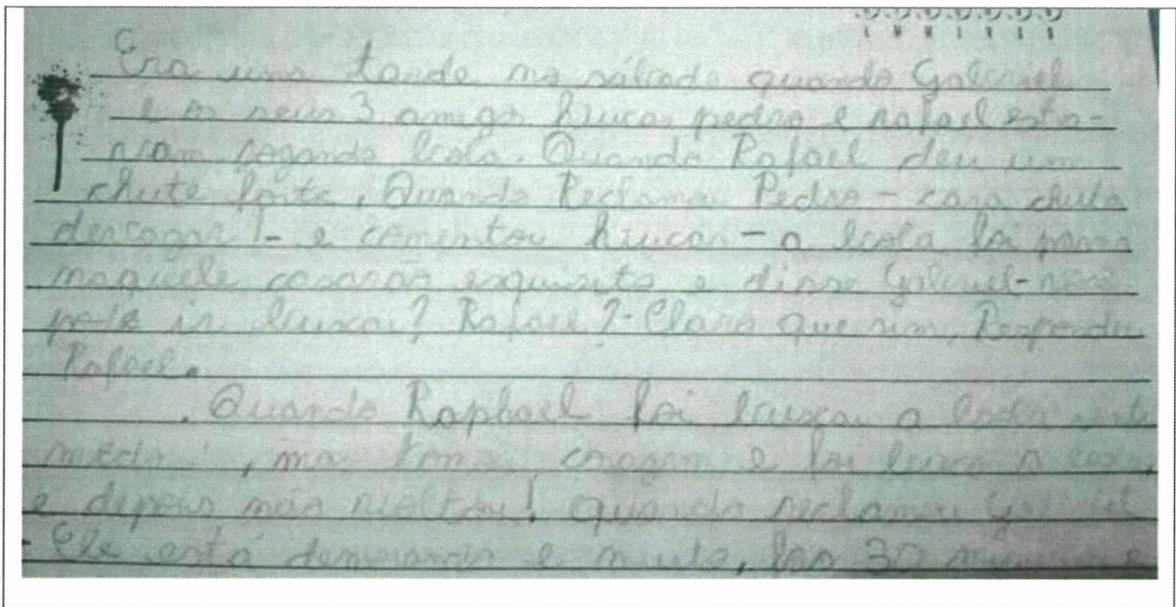
O estudo da gramática em seu sentido amplo é muito mais do que a aprendizagem de um conjunto de regras de uso ‘correto’ da língua falada ou escrita. Antes, deve ser compreendido como o entendimento do modo de organização dos enunciados supostos nos diversos usos da língua. (NEVES, 2008 apud BORGATTO et al., 2015, p.309).

O contraponto é evitar o uso de modelos para a retirada da lousa, mediante ordens expressas de observância da norma culta padrão, portanto, ao evitar que a sala de aula torne-se um espaço de conflitos, ou de cópias de modelos, tipo afirmar: “Escreveu do mesmo modo que está escrito na lousa?” ou “Crianças a letra está bonita?” ou “Fulano venha cá na frente, pois você é o melhor em leitura da classe.” A ficção aqui, por meio desses exemplos, nunca devem visitar a realidade escolar.

Travaglia acrescentamos que “a competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual.” (2009, p.17).

E como fazer esta transformação de estudar a língua com os alunos na escola, para não, simplesmente, tentar ensiná-la? Aqui a proposta apontamos o texto como objeto de estudo, por meio de práticas de linguagem situadas. Para tanto, vamos analisar os fragmentos de textos abaixo, sendo o primeiro em seu formato de rascunho e o segundo, o mesmo texto passado a limpo pelo estudante. Observemos as Figuras 1 e 2, a seguir:

Figura 1: Fragmento de texto escrito no formato rascunho



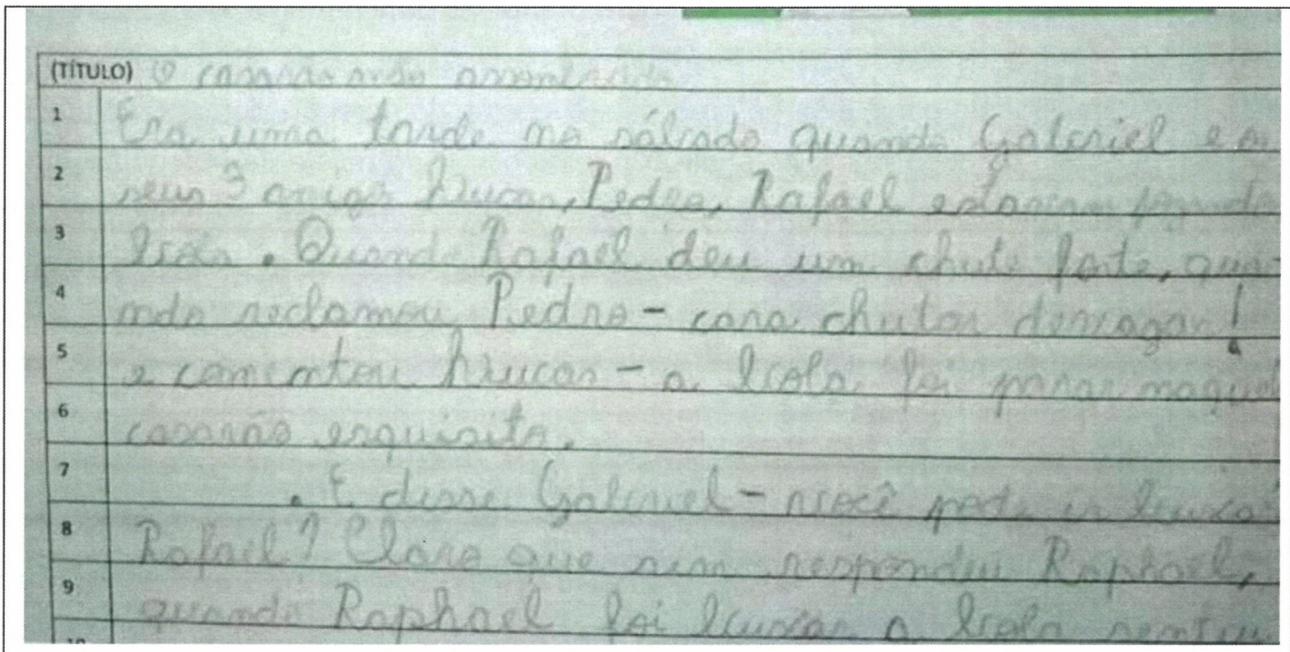
Nesta representação do texto de um estudante temos o fragmento de texto a partir da tarefa de escrita do gênero conto, cujo enunciado problematizava uma tarefa para o autor: desvendar um mistério da casa mal assombrada, tendo que revelar no desfecho do enredo da história. Assim, analisemos o conteúdo do primeiro parágrafo transcrito, conforme Figura 2:

1	Era uma tarde no sábado quando Gabriel e os seus 3 amigos Lucas pedro e rafael
2	estavam jogando bola. Quando Rafael deu um chute forte. Quando Reclamou Pedro
3	– cara chuta devagar e comentou Lucas – a bola foi naquele casarão esquisito e
4	disse Gabriel – você pode ir buscar? Rafael? – claro que sim, Respondeu Rafael. [...]

Professor note que o aluno registra na primeira linha o nome próprio Pedro Rafael com letras minúsculas, porém nas demais linhas os nomes próprios reaparecem registrados adequadamente. Na linha 2 a palavra **quando** aparece duas vezes na mesma linha, dando uma ideia de continuidade dos fatos, pensando num provável raciocínio do aluno, afirmar que ele quis usar **De repente**, ao invés do uso do primeiro **Quando**.

Na linha 2 temos a palavra **reclamou** registrada com letra maiúscula. E na linha 3, temos o registro de dois traços, que também é utilizado na linha 4. Prestemos atenção que, o recurso de repetir o nome Gabriel, três vezes na mesma linha ocorreu na linha de número 4. Observe também que nas linhas 3 e 4 não foi feito registro de pontuação, vírgula e ponto parágrafo; mas o ponto de interrogação foi registrado duas vezes. Avancemos para análise do mesmo fragmento, mas agora na versão passada a limpo pelo aluno, conforme Figura 3.

Figura 3: Fragmento de texto escrito no formato a limpo



Notemos as alterações processadas pelo aluno na versão 2 do seu texto, transcrita na Figura 4:

1	Era uma tarde no sábado quando Gabriel e os seus 3 amigos Lucas, Pedro e Rafael
2	estavam jogando bola. Quando Rafael deu um chute forte, quando reclamou Pedro
3	– cara chuta devagar! e comentou Lucas – a bola foi naquele casarão esquisito.
4	E disse Gabriel – você pode ir buscar Rafael? Claro que sim respondeu Rafael. [...]

Fazendo a comparação entre o texto rascunho e o passado a limpo, podemos perceber nitidamente uma melhoria na distribuição do enredo da história nas linhas, articulando um conjunto de saberes, a exemplo de fazer os registros de todos os nomes próprios com letras maiúsculas. Outra mudança, ocorreu na linha 2, na palavra **Quando** novamente aparecendo registrada duas vezes na mesma linha, diferenciando que, desta vez, a sequência foi separada por uma vírgula, tendo sido utilizada com a mesma intencionalidade, ou seja, para dar continuidade aos fatos.

Observemos também na linha 2 que a palavra **reclamou** foi registrada em minúscula. Note-mos, por sua vez, os registros feitos na linha 3: Apareceu um ponto de exclamação, porém seguido ao ponto a palavra está registrada em minúscula. Outra solução importante tomada pelo aluno, autor do texto foi abrir um novo parágrafo para iniciar o período com o nome Gabriel. Na linha 4, mas uma vez temos uma solução para a palavra claro, esta escrita após o ponto de interrogação aparecendo maiúsculas.

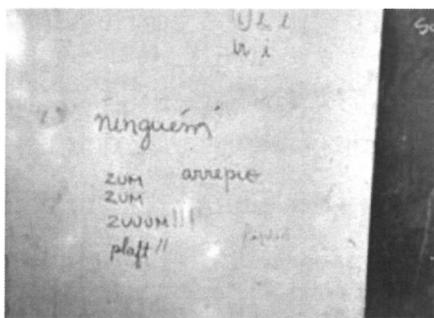
Em aulas mais tradicionais este texto seria corrigido com mais rigor, pois no que diz respeito ao conteúdo da língua, conforme alertam Kaufman e Rodríguez (1995, p. 4) sobre os “temas que provêm de diferentes teorias linguísticas: sujeitos, modificadores diretos, tipos de texto, comunicação, adjetivos, coesão, coerência textual, verbos e pronomes dançam uma anarquizante valsa diante dos olhos assustados do professor.” Entretanto, a partir do que se defende nesta obra, percebe-se o comprometimento em intervir no processo de escrita do aprendiz, tornando-o crítico do próprio texto, por meio da capacidade de analisá-lo como um objeto de aprendizagem, em que a utilização das regras de uso de maiúsculas e minúsculas, pontuação, acentuação, concordâncias verbal e nominal e outros temas sejam confrontadas no momento do uso no texto escrito em sala de aula.

Nesta proposta introduzimos a ideia de 5 minutos de conversa iniciais com os alunos, sendo uma estratégia de discussão sobre o uso da língua com os alunos, em que os estudantes debatem os porquês do uso das maiúsculas em nomes próprios. Além de ficarem curiosos de saber sobre o uso adequado da vírgula, dos pontos de continuação, parágrafo e final; estando o professor atento para fazer anotações na lousa, visando confrontação entre diferentes pontos de vistas, a exemplo do que será exemplificado mais adiante.

3.6 Exemplos de usos da língua por meio do ato de perguntar em sala de aula

O contraponto apresentado nesta obra pode ajustar-se à simplicidade do aprendiz em alegrar-se pela presença do adulto, mais experiente, estar por perto e disponível para intervir, por meio da interlocução em torno do ato da escrita.

Quando um estudante pergunta: Professora ‘ninguém’ tem acento? A professora escuta, escrevendo na lousa a palavra NINGUEM, sem acento, para em seguida perguntar: Está faltando alguma coisa? O aluno sorri, acrescentando a seguinte explicação: Tem acento. O docente deve ir ao encontro do aluno para verificar se ele fez o registro da marca de acentuação, verificando o traço característico do acento agudo na palavra perguntada.



Fonte: A autora da obra

Analisemos este outro exemplo: A palavra ARREPIO. Uma criança pergunta: ARREPIO tem um R ou dois? Novamente o docente exercendo a função de curador, desloca-se à lousa e vai escrevendo enquanto pronuncia a palavra com um 'ere' e depois com dois 'eres'. Neste exemplo, é possível que outro aprendiz esclareça a dúvida, antecipando-se à ação docente, explicando ao colega: "É com dois eres", e segue pronunciando dando ênfase ao som dos dois 'eres'.

Notemos que este processo é dinâmico requerendo atenção redobrada do professor docente, pois os aprendizes tendem a transformar as atividades em uma espécie de jogo, fazendo parecer que estão fazendo competições entre eles. Este comportamento pode ser considerado válido em sala de aula, porém recomenda-se moderação, pois tal dinamismo pode tirar o foco do aprender significativo. O que se quer é dar ênfase ao uso da língua no espaço escolar.

A meta é o progresso na aprendizagem, portanto desvinculada de momentos estanques de avaliação para valorização de cada processo cotidiano manifestado em sala de aula. Assim,

Não podemos adiar a introdução de outros conteúdos para as aulas de língua, seja língua materna, sejam línguas estrangeiras, na convicção de que existe uma ciência que tem como objeto o fenômeno da linguagem e muito pode acrescentar à formação integral das pessoas, como seres vocacionados ao dialogismo, ao intercâmbio, à interação, à reciprocidade. Muito podem acrescentar, em outros termos, à preparação das pessoas para o mundo do trabalho, e à continuação dos estudos ao longo da vida. (ANTUNES, 2017, p.124)

Portanto, tornar o aprendiz em crítico do próprio texto contribui para a aprendizagem da língua, enquanto ela está sendo usada – além de um aprendizado ampliado ao saber ouvir e interagir em sociedade, por meio do uso de diferentes tipos de textos, quer sejam na forma escrita ou oral.

Estando de acordo com Galdi (1993) concebemos a língua (não somente a falada) como meio de interlocução como eixos fundamentais da linguagem. A língua é, portanto, um legado histórico e cultural, entendida como sendo sistema de regras e normas instituídas, sem as quais se perde significado (COLELLO, 2007).

Vamos refletir sobre o estudo da gramática, este que deve refletir o conhecimento linguístico como conhecimento lexical e o gramatical (ANTUNES, 2017). Cabe aos docentes observar atentamente no cotidiano escolar se a língua está concebida a partir de regras e normas, o que torna esse estudo complexo e pouco significativo ao aprendiz. Observemos outro exemplo, em que foram usados registros feitos na lousa, a partir da atividade de leitura do texto A cidade cinzenta, um conto mexicano traduzido, conforme abaixo:

A Cidade Cinzenta

Era uma vez um homem cinzento que morava em uma cidade cinzenta. Todos os dias ele usava um terno cinza e fazia as mesmas coisas: ia de casa para o trabalho e do trabalho para casa. Nunca alguém havia visto esse homem dar um sorriso. Todas as pessoas que ali moravam eram assim, como aquele homem cinzento. A cidade onde viviam estava sempre nublada. Enormes nuvens cinza ficavam no céu, mostrando constantes ameaças de chuva, embora só chovesse às vezes.

Um dia, a caminho do trabalho, o homem cinzento encontrou um lápis de cor laranja no chão. Quando o viu, parou e ficou olhando fixamente para aquele objeto, até que finalmente decidiu pegá-lo. Com o lápis de cor laranja, desenhou um enorme sorriso em seu rosto e se sentiu diferente, muito melhor do que se sentia antes. Colocou então o lápis em seu bolso e continuou seu caminho.

Enquanto caminhava com o sorriso desenhado em seu rosto, as pessoas que o olhavam acabam se assombrando e, pouco a pouco, se contagiavam e começavam a sorrir. Não demorou e toda a cidade tinha um sorriso no rosto pois um havia contagiado o outro. As nuvens cinza começaram a desaparecer e o sol surgiu, contagiando com seus raios a cidade, que começou a se tornar colorida e alegre.

(conto mexicano traduzido por Janaina Spolidorio)

Janaina Spolidorio

O texto acima é de leitura, sendo considerada uma atividade de interpretação do repertório lexical. Esta atividade de leitura, deve ser realizada em dois momentos: O primeiro – Leitura silenciosa; O segundo: Leitura coletiva. Nesta modalidade representa um momento de compartilhamento do sentido com os colegas de sala, lendo em voz alta.

O professor usa pequenos “comandos” discursivos, a exemplo de afirmar: “No texto há muitas palavras, algumas são adjetivos.” Em seguida solicita aos alunos para encontrarem no texto cinco palavras com a função de adjetivos. Observe, que neste momento iniciamos uma análise lingüística, exemplificada, entre muitas possibilidades com diferente exemplo de análise: dependendo dos sujeitos envolvidos e do contexto da sala de aula.

Ao notar que a palavra cinza foi indicada como um substantivo, porém no conto esta palavra exercia uma função sintática de adjetivo: A cor cinza. Diferentemente, da palavra equivalente a pó [um substantivo]. Tal ocorrência consiste numa troca conceitual. Observemos ainda:

Algumas crianças classificaram **cidade**, **terno** e **casa** como palavras com a função de adjetivos, porém, são substantivos. Algo similar acontece com laranja, tendo gerado dúvidas se a palavra laranja poderia ser classificada como substantivo ou adjetivo.

O professor, ao fazer a curadoria, chama a atenção dos alunos para o contexto do uso, destacando este trecho: “um lápis de cor laranja”. Notemos que lápis e cor estão sendo qualificadas pela palavra laranja [a cor]. Neste sentido lápis e cor são substantivos, mas laranja ao qualificar lápis, laranja e cor laranja, assumiu a função de adjetivo.

Esta atividade está regida pela percepção de aprendizagem dos estudantes, já que os alunos deveriam entender as diferenças conceituais, a partir do uso de substantivos e adjetivos. Ao propor esta atividade escrita o professor vai listando na lousa exemplos de palavras, visando qualificar a palavra laranja.

O professor escreveu na lousa “LARANJA gostosa” e os alunos falavam mais palavras, já que as palavras anotadas resultaram da participação dos alunos. Eles ditavam outros vocábulos ao professor.

doce

madura

verde

podre

azedada

grande

pequena

O professor faz uma parada na anotação para lançar outra pergunta, a exemplo desta: “Turma, se a laranja é verde ela também pode ser da cor **laranja**?”

Imaginemos que crianças esboçam um sorriso, [daqueles de canto da boca] indicando retomada compreensão da intencionalidade da professora. O professor deve voltar à lista para fazer o acréscimo da palavra **laranja**, assim:

LARANJA gostosa

doce

madura

verde

podre

azedada

grande

pequena

laranja

Somente depois o professor escreverá a sentença completa na lousa: A **laranja** doce é **laranja**. Nesta evidência de pesquisa foi possível observar a mudança de comportamento em sala, causando mais participação para escrever palavras que pode gerar disputas entre alunos. Então vejamos:

CIDADE grande

suja

limpa

verde

pequena

As práticas acima exemplificam que “a gramática não é algo que existe fora do uso da linguagem, assim como não é possível o uso da atividade verbal sem o concurso simultâneo de todos aqueles estratos – do fonológico ao pragmático – implicados, integrados, repito, como se fossem uma coisa só.” (ANTUNES, 2014, p. 40).

É fundamental, portanto, que o professor tenha um olhar atento, observando os gestos dos alunos, vendo se demonstram satisfação em aprender.

Esta proposta leva em conta todas as palavras ditadas pelos estudantes,

O papel do professor de língua é refletir com seus alunos sobre essas questões, mostrar-lhes as possibilidades de usos, substituindo a noção de “erro” na fala pela noção de adequação ao contexto interacional, ao interlocutor, à formalidade do evento por serem esses elementos importantes norteadores das escolhas lingüísticas feitas pelo falante. (FREITAS; SOUSA, 2014, p.176). Além do que “tudo agora é leitura: ler imagens, ler pensamentos, ler gestos, ler movimentos, ler sons, ler vozes, ler...” (ALMEIDA, 2010, p.61). E neste mesmo sentido “a compreensão leitora e a produção textual, em particular podem ser influenciados por processos metacognitivos semelhantes [...]” (FLETCHER, 2009, p.251).

De certo modo, devemos abolir dos processos pedagógicos a visão tradicional que dispensa o ponto de vista dos alunos, enquanto sujeitos e protagonistas da construção do conhecimento.



Sequências Didáticas - SD

Ano: 5º

Gênero Convite.

Produção escrita - gênero textual: convite.

Objetivos [no final desta SD os alunos estarão aptos a]:

- Conhecer a função social de um convite;
- Escrever um convite de acordo com a função social proposta em sala de aula após a discussão sobre o assunto;
- Ler e interpretar convites diversos;
- Confeccionar convites escritos individualmente, em que as mensagens elaboradas chamam os membros da família para participação na 1ª Reunião de Pais e Mestres.

Tempo estimado: 2 aulas.

Material necessário: lápis, borrachas, lápis de cor, hidrocor e folhas do caderno do aluno e folha padronizada da obra.

1ª Etapa

Ações do professor para mobilizar a participação do aluno:

- Mostrar para a turma um pequeno convite em folha de chamex ou então esboçar um convite na lousa, buscando apoio nas participações dos aprendizes.
- Propor para a turma a escrita de um convite aos pais ou responsáveis, tendo em vista a 1ª reunião do ano letivo, devendo ser entregues com antecedência;
- Fazer a sondagem de conhecimento prévio dos alunos, por meio de perguntas, a exemplo de saber o que sabem sobre o gênero textual convite;
- Promover a participação e deixando livre espaço para narrativas, a exemplo da escuta de histórias de quando receberam ou enviaram convites para festas de aniversário ou de casamento etc;
- Escutar todos os depoimentos, fazendo a sistematização dos aspectos mais relevantes e repetidos nos relatos dos alunos;

2ª Etapa:

Ações do professor para mobilizar a participação do aluno:

- Acompanhar a produção escrita dos alunos na sala de aula.
- Revisar o esboço feito pelos alunos do convite aos familiares para que compareçam à reunião na escola, escrevendo em estilo mais formal;
- Acompanhar o processo de produção dos rascunhos dos convites, recebendo os esboços para guardar na escola, pois na próxima etapa os alunos irão passar a limpo. Algumas crianças podem pedir para fazer ilustração em seus convites.
- Dar orientação aos alunos, visando à produção escrita, utilizando exemplos para que entendam, gradativamente, a aplicação desses conceitos:

Plano composicional de um gênero textual costuma apresentar uma estrutura padrão, no caso do CONVITE é composto de destinatário, do evento para o qual a pessoa foi convidada, o local, a data do evento e o remetente.

Conteúdo temático: trata-se do conteúdo da mensagem do convite, a exemplo das diferenças existentes entre um convite pessoal enviado/recebido para convidar para um aniversário, ou casamento, ou batismo, etc; e um convite impessoal, a exemplo de publicidade em festas, eventos profissionais ou sociais.

Estilo: O estilo pode caracterizar a mensagem de um convite pessoal, que assume um estilo mais informal ou de um convite de publicidade em festas, eventos profissionais ou sociais, em que o estilo é formal.

Produto final: Convites para Reunião de “Pais e Mestres”.

Organização da turma:

A escrita do convite pode ser individual, porém em nossa abordagem todos os temas devem ser colocados o debate nos “5 minutos” iniciais da aula, para o destaque da importância da leitura das instruções, além da busca de palavras para ampliação do vocabulário. Para tanto, destacamos outras estratégias necessárias, a exemplo de:

- O gerenciamento da formação de duplas ou de trios, ou grupos de até cinco componentes, quando a escrita da entrevista for coletiva;
- O destaque à leitura das instruções expressas na folha “Dicas de Pedrinho” e das atividades organizadas na folha “Saberes coletivos”.
- Orientar quanto à escrita do planejamento do texto, rascunhando o texto de modo a organizar a atividade, cujo produto será a produção escrita coletiva: A entrevista a um extraterrestre.
- Reforçar que os componentes de cada equipe, precisam validar o próprio texto por meio da leitura sistemática, fazendo a autocorreção do rascunho até o considerarem “pronto”, indo transcrever do rascunho à folha padronizada da obra
- Auxiliar na validação do texto “pronto” ao redator da equipe na folha padronizada da obra;
- Escutar os alunos invariavelmente, em suas opiniões e reflexões, sempre devolvendo não respostas, mas perguntas reflexivas a partir do que foi perguntado.

Encadeamento das etapas:

Prestemos muita atenção, já que o desafio colocado ao longo da SD Convite, especialmente na primeira etapa, é que os estudantes façam o planejamento (rascunho) da atividade, gerando autoanálise quanto aos objetivos expressos para a escrita deste tipo de texto.

Na segunda etapa, por sua vez, ao escrever com elementos da individualidade (a exemplo do nome do país ou da mãe ou da avó) para depois entrar em consenso com os colegas, quanto a escrita de texto com mensagem padrão, escrito coletivamente, com o apoio da professora até avançar para o formato de texto definitivo.

Adaptação: se, nessa atividade, o professor notar que a turma está com dificuldades de perceber as características presentes nos diferentes aspectos dos textos deve orientar para a compreensão, por meio da participação coletiva, gerando momento de correção compartilhada com todos da turma.



Convite

Convidamos você e sua família para participarem da festa de aniversário de dona **Andrade** na residência de **Zé Mota** em Rio S;ão João.

Data: **25 de setembro de 2018**
a partir das **10h**

Churrasco liberado
Animação: **Musical Bom Sucesso**

Contamos com sua presença.
Agradece: Ana Beatriz

Apoio:  **LIFE**
eventos

Escola: _____
 Nome: _____
 Data: ____/____/____ Turma: 5º ano
 Tema: Reunião de Pais e Mestres
 Proposta: Convite



Atividade de Produção Escrita

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Dicas do Pedrinho:

Estamos no mês de maio. Que tal homenagear a nossa mãezinha?
Vamos lá?

- * Inicie os parágrafos com letra maiúscula;
- * Faça o rascunho no caderno;
- * Depois leia para encontrar as palavras escritas com letras trocadas, ou outros errinhos.

- É um gênero textual cujo objetivo maior é estabelecer uma comunicação sobre um determinado evento. Portanto todas as informações contidas nele devem ser claras para que o leitor compreenda a mensagem

- Convites para aniversários, para casamentos, para um chá, entre outros. Podemos classificá-los em formais e informais;

- Os formais, por exemplo, são destinados para uma festa de casamento, para um formatura, etc.

- Os informais são destinados para uma festa de aniversário ou para um chá, por exemplo.

Em um convite não podem faltar:

- - O objetivo;
- - Geralmente o nome do(s) destinatário(s);
- - A mensagem;
- - O remetente (o nome de quem envia);
- - O local, a data e a hora do evento.

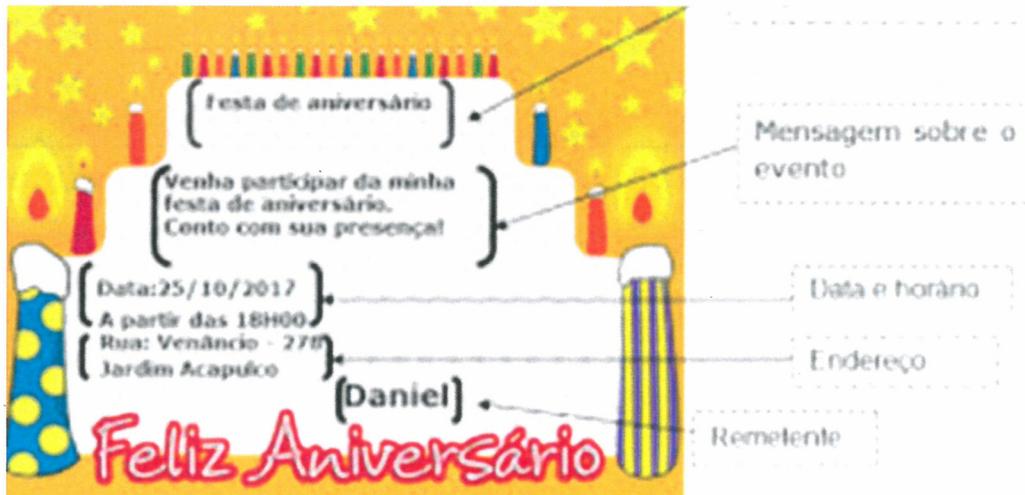
CONVITE < Disponível em:

<https://www.acessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues-genero-convite-5o-ou-6o-ano/> < Acesso em: 07 mar.2018>

Hora de escrever:

* Tema: Reunião de Pais e Mestres

* Gênero: Convite





Sequências Didáticas - SD

Ano: 5º

Gênero Carta Pessoal.

Produção escrita - gênero textual: Carta.

Objetivos [no final desta SD os alunos estarão aptos a]:

- Conhecer a função social de uma carta;
- Escrever uma carta para a mãe, estando de acordo com a função social proposta neste gênero após a discussão sobre o tema;
- Conhecer e compreender as características estruturais do gênero carta [pessoal];
- Fazer comparação entre as demais tipos de correspondências: carta, bilhete, telegrama, correio eletrônico (e-mail), textos escritos nas redes sociais, cujo objetivo é estabelecer uma comunicação por escrito entre remetente e destinatário, distantes ou não.

Tempo estimado: 3 aulas.

Duração: Esta sequência tem três etapas, estando relacionada à relevância do evento em comemoração ao Dia das mães. Deixamos ao encargo decisão do professor que acrescenta mais aulas, considerando a possibilidade de variações das atividades de acordo com os eventos.

Material necessário: lápis, borrachas, canetas, folhas do caderno do aluno e folha padronizada da obra.

1ª Etapa

Ações do professor para mobilizar a participação do aluno:

- Fazer a sondagem de conhecimento prévio dos alunos, por meio de perguntas, a exemplo de saber o que sabem sobre o gênero textual carta. Solicitando que façam leituras das instruções; em seguida solicita que escrevam algumas características da carta pessoal;

- A professora faz sucessivas perguntas sobre o gênero textual em estudo, com vistas a auxiliar os alunos na construção do conceito de carta a partir da esfera social de circulação familiar ou outros núcleos, a exemplo de amigos etc.
- Promover a participação e deixando livre espaço para narrativas, a exemplo da escuta de histórias de quando receberam ou enviaram cartas;
- Escutar todos os depoimentos, fazendo a sistematização dos aspectos mais relevantes e repetidos nos relatos dos alunos;

Observação: As questões voltadas ao como se escreve e qual a importância da carta, ou seja, a finalidade ou a função deste gênero também podem ser passíveis de discussão.

2ª Etapa:

Ações do professor para mobilizar a participação do aluno:

- Acompanhar a produção escrita dos alunos na sala de aula, visando operacionalizar o conceito do gênero carta, este que é utilizado para manter uma relação interativa a distancia com alguém..
- Revisar espontaneamente o texto do esboço da carta aos familiares escritos pelos alunos;
- Acompanhar o processo de produção dos rascunhos das cartas, recebendo os esboços para guardar na escola, assegurando a escrita na próxima etapa, pois eles passam o texto a limpo na folha padrão da obra;
- Dar orientação aos alunos, visando à produção escrita, utilizando exemplos para que entendam, gradativamente, a aplicação desses conceitos:

Plano composicional de um gênero textual costuma apresentar uma estrutura padrão, no caso da CARTA é composta em sua estrutura de data, vocativo, corpo do texto (assunto), expressão cordial de despedida e assinatura; título – em cartas de leitor, por exemplo.

Conteúdo temático: trata-se do conteúdo da mensagem da carta, a exemplo das diferenças existentes entre uma carta pessoal enviado/recebido para alguém da família ou a um amigo, em que o autor se coloca no texto de modo mais subjetivo e uma carta de leitor enviada a um jornal/revista, cujo autor tanto pode se colocar diretamente no texto, quanto pode tratar do tema de modo mais objetivo.

Estilo: O estilo pode caracterizar a mensagem de uma carta pessoal, que assume um estilo mais informal ou de uma carta de leitor ou uma carta de reclamação, em que o estilo é formal.

Produto final: Cartas direcionadas às mães, visando comemoração alusiva ao Dia das Mães.

Organização da turma:

A escrita da carta é individual, porém em nossa abordagem todos os temas devem ser colocados no debate nos “5 minutos” iniciais da aula, para o destaque da importância da leitura das instruções, além da busca de palavras para ampliação do vocabulário. Para tanto, destacamos outras estratégias necessárias, a exemplo de:

- O gerenciamento da formação de duplas ou de trios, ou grupos de até cinco componentes – no caso da carta pessoal essa estratégia de formação no grupo é espontânea, podendo ser observada uma intensa troca de informações entre as crianças, já que elas aprendem ensinando umas as outras, mesmo o conteúdo da carta ser pessoal;
 - O destaque à leitura das instruções expressas na folha “Dicas de Pedrinho” e das atividades organizadas na folha “Saberes coletivos”.
 - Orientar quanto à escrita do planejamento do texto, rascunhando de modo a organizar a atividade, cujo produto será a Carta para Mamãe.
-
- Reforçar com os componentes de cada equipe que precisarão validar o próprio texto, fazendo uma leitura sistemática, seguida de autocorreção do rascunho produzido pela pelos componentes da equipe. Após a revisão, ao considerarem o texto “pronto” para ser transcrito para a folha padronizada;
 - Escutar os alunos invariavelmente, em suas opiniões e reflexões, sempre devolvendo não respostas, mas perguntas reflexivas a partir do que foi perguntado.

Encadeamento das etapas:

Prestemos muita atenção, já que o desafio colocado ao longo da SD Carta Pessoal, especialmente na primeira etapa, é que os estudantes façam o planejamento (rascunho) da atividade, gerando autoanálise quanto aos objetivos expressos para a escrita deste tipo de texto.

Na segunda etapa, por sua vez, ao escrever com elementos da individualidade (a exemplo do nome do destinatário da carta) para depois entrar em consenso com os colegas, quanto a escrita de texto com mensagem padrão, este que não será escrito coletivamente, mas podendo contar com o apoio da professora e dos colegas, até avançar para o formato de texto definitivo.

Adaptação: se, nessa atividade, o professor notar que a turma está com dificuldades de perceber as características presentes nos diferentes aspectos dos textos deve pedir que a repetição do que não compreendido, favorecendo a participação coletiva, bem como a correção compartilhada pela turma.

Folha avulsa

Escola: _____
 Nome: _____
 Data: ___/___/___ Turma: 5º ano
 Tema: Mensagem dos Dias das Mães
 Proposta: Carta Pessoal



Atividade de Produção Escrita

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Dicas do Pedrinho:

Crianças o mês de maio homenageia uma pessoa muito importante em nossas vidas: as mães.

Que tal escrever uma carta para ela? Você sabe escrever uma carta?

Deixa eu te contar:

O gênero carta é utilizado para manter uma relação interativa a distancia com alguém.

A estrutura de uma carta pessoal pode apresentar: local e data, vocativo, texto e despedida.

Vamos começar? Pense em sua mãe. Agora escreva uma homenagem no formato de carta.

Depois você entrega para ela no dia das mães, pode ser?

Atenção!

- * Inicie os parágrafos da carta com letra maiúscula;
 - * Escreva um rascunho no caderno;
 - * Releia o texto para deixá-lo bem bonito,
-



Sequências Didáticas

Ano: 5º

Gênero Entrevista.

Produção escrita - gênero textual: Entrevista.

Objetivos [no final desta SD os alunos estarão aptos a]:

- Fazer a intervenção nas produções escritas dos alunos, dando suporte para a realização das atividades individuais e coletivas, dando retroalimentação imediata quantos aos aspectos de superfície textual e da produção textual, estando de acordo com a tipologia do Gênero Entrevista.

Objetivos específicos

- Individual ou coletivamente, ler pequeno texto instrucional;
- Combinar as instruções com a imagem;
- Escrever o título e o nome dos personagens;
- Em grande grupo, reconhecer as partes de uma entrevista

Tempo estimado: 2 aulas.

Material necessário: lápis, borrachas, folhas do caderno do aluno e folha padronizada da obra.

1ª Etapa

- A professora faz a sondagem do conhecimento prévio dos alunos. Solicitando que façam leituras das instruções. Em seguida solicita que comentem algumas características da entrevista;
- A professora faz sucessivas perguntas sobre o gênero textual em estudo, com vistas a auxiliar os alunos na construção da estrutura da entrevista a partir desta esfera jornalística de circulação publicitária e acadêmica.

Sondagem de conhecimento prévio dos alunos, por meio de perguntas, a exemplo de saber o que sabem sobre o gênero textual entrevista, a exemplo de saber que é um gênero textual jornalístico em que dois interlocutores interagem por meio de turnos da fala. Temos um entrevistador que pergunta e um entrevistado que responde.

Promovendo a participação e deixando espaço para a escuta das narrativas contadas pelas crianças, envolvendo este gênero.

2ª Etapa:

Mostrar o exemplo e mostrar as características desse gênero textual.

Acompanhar o processo de escrita dos alunos em sala de aula, dando orientação aos alunos por meio da utilização de exemplos para que entendam, gradativamente, a aplicação dos seguintes conceitos:

- **Plano composicional de** um gênero textual costuma apresentar uma estrutura padrão, no caso da ENTREVISTA é composto de perguntas e respostas, nomes do entrevistador e do entrevistado; linguagem empregada deve está adequada ao perfil dos leitores e ao gênero textual.
- **Conteúdo temático:** trata-se do conteúdo da mensagem da entrevista, a exemplo de veicular informações a respeito de um assunto, com perguntas e respostas pertinentes ao tema em discussão, as marcas dos recursos gráficos – a exemplo dos nomes dos entrevistador e do entrevistado.
- **Estilo:** O estilo que caracteriza a mensagem de uma entrevista é formal, com linguagem que se adéqua ao perfil dos leitores e a este gênero textual.

Organização da turma:

Ao optar pelo trabalho individual inicialmente a professora destaca a importância da leitura das instruções, bem como, do destaque das palavras que desconheçam o significado. Portanto na 2ª etapa da SD é necessário:

- A definição quanto à formação de duplas, tendo em vista a escrita da entrevista, mediante leitura das instruções – folhas “Dicas de Pedrinho” e “Saberes coletivos”.
- A escrita do planejamento, fazendo o rascunho do texto, organizando a atividade, cujo produto será a produção escrita – uma entrevista de um extraterrestre.
- A leitura da professora do rascunho feito pela dupla, mas também não consiste em tarefa obrigatória, pois o que se espera é que os estudantes gradativamente desenvolvam a autonomia na análise do próprio texto. Então a professora faz a leitura por indicação dos componentes da equipe, tendo em vista a validação da autocorreção do rascunho para que seja considerado “pronto” para passar a limpo;
- A anotação na folha padronizada da obra pelo redator da equipe;
- A escuta compartilhada, em que cada equipe analisa a apresentação dos companheiros de sala de aula.

Procedimentos didáticos ao longo da SD Entrevista

Fazer muitas perguntas, a exemplo de: “Crianças vocês sabem o que é **extraterreste**?”

Escutar as respostas das crianças, fazendo registros no quadro, até chegarem a compreender o seguinte **extraterreste**:

1. Adjetivo de dois gêneros - que se origina, existe ou ocorre fora da Terra ou de sua atmosfera.
2. Substantivo de dois gêneros - ser extraterrestre.

Fonte: <Disponível em: <https://www.google.com/>><Acesso em 21.03.2018

Escola: _____
Nome: _____
Data: ____/____/____ Turma: 5º ano
Tema: Entrevistando um extraterrestre
Proposta: Entrevista



Atividade de Produção Escrita

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Dicas do Pedrinho:

Olá, criançada! Ultimamente estamos escrevendo muitas histórias, não é mesmo? Mas hoje faremos algo um pouco diferente, a gente vai entrevistar alguém, pode ser? Então, antes vamos aprender um pouco sobre entrevista. Leia atentamente:

A entrevista É um gênero textual jornalístico em que dois interlocutores interagem por meio de turnos da fala. Temos um entrevistador que pergunta e um entrevistado que responde.

O autor da entrevista pode ser um jornalista ou periódico que a organizou e a publicou. Tem como objetivo divulgar as informações obtidas junto ao entrevistado e/ou formar a opinião pública. É realizada oralmente e após transcrita para publicação. O texto de uma entrevista deve destacar o entrevistado e suas colocações.

Uma entrevista pode ser de quatro tipos, conforme seu conteúdo: Noticiosa, de opinião, de depoimento ou de perfil. Deve ter um título, um subtítulo, uma contextualização e as perguntas e as respostas. Pode ter uma ou mais falas do entrevistado em destaque.

Usa predominantemente verbos no presente do indicativo.

Vamos começar a entrevistar?

PROPOSTA

Imagine que você é um repórter e vai entrevistar este extraterrestre.



Ele apareceu numa noite de sexta-feira 13 bem no campinho de futebol do seu bairro. Agora você e seus amigos querem conhecê-lo melhor.

Que tal perguntar qual é o nome dele e de qual planeta ele veio? Pode também perguntar outras coisas, pois vocês ajudá-lo a sobreviver aqui no planeta Terra, enquanto ele não consegue voltar ao seu planeta de origem.



Ano: 5º

Gênero Artigo de Opinião.

Sequências Didáticas - SD

Produção escrita - gênero textual: Artigo de Opinião

Objetivos [no final desta SD os alunos estarão aptos a]:

- Conhecer a função social de um Artigo de Opinião;
- Criar um Artigo de Opinião, estando de acordo com a função social proposta neste gênero após a discussão sobre o tema Violência;
- Conhecer e compreender as características estruturais deste gênero;
- Ler textos complementares para intuir o estilo do texto, argumentando com o autor do texto lido, aprendendo a argumentar a partir de “modelos de argumentação”;
- Aprender a ter coerência temática e coesão por meio do uso de operadores argumentativos; e dêiticos.
- Comentários:
- **operadores argumentativos** são elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: Mas, porém, conforme, portanto, além disso etc.)

- Os dêiticos são como os instrumentos linguísticos responsáveis pela coesão, funcionando também para enriquecer o sentido do texto. (Bardari, 2011)
- Na língua portuguesa, os dêiticos incluem os pronomes como “eu”, “lhe”, “isto”; os advérbios de lugar, que são marcadores de tempo, tais como “agora”, “hoje”, “amanhã”; os artigos como “o”, “as”; as terminações verbais e outras categorias.
- Fonte:

<https://www.estudopratico.com.br/deixis-referencia-deitica-o-que-e-e-para-que-serve/>

Tempo estimado: 3 aulas.

Duração: Esta sequência tem três etapas, estando relacionada à relevância dada pelos alunos à realização da atividade. Deixamos ao encargo do professor para acrescentar mais aulas, considerando a possibilidade de variações das atividades de acordo com os eventos.

Material necessário: lápis, borrachas, canetas, folhas do caderno do aluno e folha padronizada.

1ª Etapa

Ações do professor para mobilizar a participação do aluno:

- Fazer a sondagem de conhecimento prévio dos alunos, por meio de perguntas, a exemplo de saber o que sabem sobre este gênero textual. Solicitando que façam leituras das instruções; em seguida solicita que escrevam algumas características do gênero em estudo.

Domínio discursivo: Esfera jornalística

Modalidades de uso da língua – práticas sociodiscursivas

- Escrita – Artigos de Opinião
- Oralidade – Discussões com os colegas da sala de aula e depois com o colega da dupla.

Recado aos docentes

A problematização em “5 minutos” que antecede à tarefa, visa à análise com os autores do texto (as crianças), pois o papel do professor, nesta dinâmica, é observar o a turma compreende da tarefa, gerando discussões guiadas, dentro da lógica pretendida no gênero Artigo de Opinião.

Para recordar - O que é um Artigo de Opinião?

Este gênero remete à argumentação para analisar e responder a uma questão controversa (polêmica)

A que gênero ele pertence:

Esse gênero pertence ao gênero do argumentar.

Qual a tipologia de base?

A tipologia de base textual é a argumentativa, tendo base dissertativa.

Qual a estrutura do Artigo de Opinião?

Observem a estrutura de um **artigo de opinião:**

a) **Situação-problema:** coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto abordado por meio de afirmações gerais e/ou específicas.

b) **Discussão:** expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada[...].

c) **Solução-avaliação:** evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou a apreciação do assunto abordado.

- A professora faz sucessivas perguntas sobre o gênero textual em estudo, com vistas a auxiliar os alunos na construção do conceito de Artigo de Opinião a partir da esfera social de circulação jornalística;
- Escutar as opiniões dos alunos quanto à realização da tarefa individualmente e em duplas.

2ª Etapa:

Ações do professor para mobilizar a participação do aluno:

- Acompanhar a produção escrita dos alunos em sala de aula, visando operacionalizar o conceito do gênero Artigo de Opinião;
- Acompanhar o processo de produção dos rascunhos dos artigos, recebendo os esboços para guardar na escola, assegurando a escrita na próxima etapa, pois eles passam o texto a limpo na folha padronizada;
- Dar orientação aos alunos, visando à produção escrita, utilizando exemplos para que entendam, gradativamente, a aplicação desses conceitos:

Plano composicional de um gênero textual costuma apresentar uma estrutura padrão, estando composto assim: Situação-problema; Discussão; Solução-avaliação.

Conteúdo temático: trata-se do conteúdo da mensagem deste gênero jornalístico objetiva argumentar, pois o autor assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende.

Estilo: O estilo pode caracterizar a mensagem assume um estilo formal fazendo uso de linguagem cuidada, mas é possível também assumir uma linguagem mais comum, esta escolha dependerá do público a que se destina o texto.

Produto final: Artigos que discorram sobre o tema violência, tendo como subtemática a Violência contra a Mulher.

Organização da turma:

A escrita do Artigo pode ser coletiva, em nossa abordagem todos os temas devem ser colocados no debate nos “5 minutos” iniciais da aula, para o destaque da importância da leitura das instruções, além da busca de palavras para ampliação do vocabulário. Para tanto, destacamos outras estratégias necessárias, a exemplo de:

- O gerenciamento da formação de duplas, pois a formação de trios, ou grupos de até cinco componentes, neste caso não é recomendada, pois o Artigo de Opinião, a base do texto é dissertativa. Cada parágrafo dá suporte à conclusão, exigindo que o autor do texto, coloque-se no lugar do leitor do texto, e por isso, exige que haja a troca de posição, para que o próprio autor do texto justifique as afirmações feitas.
- O destaque à leitura das instruções expressas na folha “Dicas de Pedrinho” e das atividades organizadas na folha “Saberes coletivos”.
- Orientar quanto à escrita do planejamento do texto, rascunhando de modo a organizar a atividade, cujo produto será na folha padrão.
- Reforçar com os componentes de cada dupla precisarão validar o texto, fazendo leituras sistemáticas, seguida de autocorreções compartilhadas no rascunho da dupla. Este produzido coletivamente. Após a revisão, ao considerarem o texto “pronto” fazem a transcrição para a folha padronizada;
- Escutar os alunos invariavelmente, em suas opiniões e reflexões, sempre devolvendo não respostas, mas perguntas reflexivas a partir do que foi perguntado.

Encadeamento das etapas:

Prestemos muita atenção, já que o desafio colocado ao longo da SD Artigo de Opinião, especialmente na primeira etapa: Os estudantes fazem o planejamento (rascunho) da atividade, gerando autoanálise quanto aos objetivos expressos para a escrita deste tipo de texto.

Na segunda etapa, por sua vez, ao escrever com elementos da individualidade (a exemplo de externar opiniões para depois entrar em consenso com os colegas, quanto à escrita de texto, tendo mensagens diversificadas, para depois escrever coletivamente, mas podendo contar com o apoio da professora e dos colegas, até avançar para o formato de texto definitivo.

Adaptação: se, nessa atividade, o professor notar que a turma está com dificuldades de perceber as características necessárias ao Artigo deve pedir que explicações do que não foi compreendido, favorecendo a participação coletiva, bem como a correção compartilhada pela turma.

LEMBRETES

Comentário: Considerar o rascunho como momento de organização das ideias dos autores do texto, ou seja, os alunos do 5º ano, tentando interferir o mínimo possível, mas sempre estando disponível, fazendo “rondas” sistemáticas ou aleatórias pelos grupos de trabalho – então professora não é uma tarefa obrigatória, pois esperamos que estudantes, gradativamente, desenvolvam a autonomia necessária para fazer a análise do próprio texto

Ao optar pelo trabalho individual saberes coletivos quando compartilhados entre os membros do grupo. Além de desenvolver o espírito solidário, visando à socialização de saberes e de procedimentos, cuja autonomia da criança vai ganhando lugar, diminuindo os pequenos conflitos. É importante deixar que entrem em consenso, sozinhos, para que aprendam a ter autonomia.

3ª Etapa:

Corrigir o texto escrito em dupla, ouvindo a leitura do texto;
Explorar conhecimentos gramaticais pertinentes ao contexto da mensagem escrita em dupla;
Completar ideias ou opiniões de modo a gerar reflexões para que os autores do texto coletivo incorporem elementos de modo consciente e responsivo.

Produto final: O Artigo de opinião sobre a Violência contra as mulheres.

Avaliação:

Avaliar o desempenho do aluno (incentivando-os fazendo a retroalimentação do conteúdo, considerando a mensagem, o estilo e coerência temática e a coesão).

Também é necessário observar neste tipo de texto que a escolha do tema sempre partirá de uma leitura, no caso leitura sobre violência, buscando fontes complementares; A definição de um argumento, ou seja, a tese a ser tomada como sustentação dos argumentos menores; a adequação da linguagem ao leitor; a conclusão deve confirmar a ideia principal.

Escola: _____
 Nome: _____
 Data: ____/____/____ Turma: 5º ano
 Tema: Mensagem aos padrinhos e madrinhas
 Proposta: Artigo de opinião



Atividade de Produção Escrita

(TA)		
1	MG	1º PARÁGRAFO DO INTRODUÇÃO
2	↔	
3		
4		
5		
6	MG	2º PARÁGRAFO DO DESENVOLVIMENTO
7	↔	
8		
9		
10		
11	MG	3º PARÁGRAFO DO DESENVOLVIMENTO
12	↔	
13		
14		
15		
16	MG	4º PARÁGRAFO DO DESENVOLVIMENTO
17	↔	
18		
19		
20		
21	MG	5º PARÁGRAFO DO CONCLUSÃO
22	↔	
23		
24		
25		

T.A. (Título do Artigo) / MG (Margem)

Dicas do Pedrinho:

Olá, vocês sabem o que é um artigo de opinião? Que tal escrevermos alguns textos discutirmos sobre Violências contra as mulheres ou sobre a violência que acontece dentro da escola?

Um artigo de opinião consiste em um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa?

Ele é publicado em jornais, revistas e na internet, e expõe uma opinião de um articulista, que pode ser uma autoridade no assunto abordado ou uma pessoa conhecida na sociedade.

Observem a estrutura de um **artigo de opinião**:

a) **Situação-problema**: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto abordado por meio de afirmações gerais e/ou específicas.

b) **Discussão**: expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada[...].

c) **Solução-avaliação**: evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou a apreciação do assunto abordado.

Fonte:

KÖCHE, Vanilda Salton et al. Anúncio Publicitário. In.: KÖCHE, Vanilda Salton et al. **Leitura e Produção Textual**: Gêneros textuais do argumentar e expor. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.33-35.



Então criançada,
vamos ver se vocês
compreenderam.

Leiam as questões
abaixo e depois
testem suas



<p>1. Analise as alternativas e marque corretamente:</p> <p>Argumentar é o mesmo que:</p> <p>a) Dar um ponto de vista b) Elaborar uma tese</p>	<p>Escrevam uma justificativa para explicar a alternativa escolhida pela equipe.</p>
<p>2. Temos duas alternativas abaixo, marque uma delas para responder:</p> <p>Interlocutor é o mesmo que:</p> <p>a) A pessoa com quem se conversa b) As pessoas que participam de um diálogo, de uma conversa</p>	<p>Escrevam uma justificativa para explicar a alternativa escolhida pela equipe.</p>

Escola: _____

São Luís, _____ de _____ de _____

Nomes: _____

Professora: _____



Olá! Crianças vocês sabem o que argumentar?



Argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos. A constituição desses argumentos demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado na defesa da **tese** ou **ponto de vista**.
(CHARAUDEAU, 2008, apud ELIAS; KOCH, 2017, p.24)

Interlocutor
/ô/
substantivo masculino

Agora vamos aprender o significado da palavra interlocutor?



1. cada uma das pessoas que participam de uma conversa, de um diálogo.
"os inimigos, exaltados, acabaram trocando insultos"
2. **POR EXTENSÃO**
a pessoa com quem se conversa.
"preferiu não retorquir as acusações de seu inimigo."

Dicionário: Fonte: <Disponível em:
<https://www.google.com/search?><Acesso em: 14.12.18>>



Sequências Didáticas - SD

Ano: 5º

Gênero | Anúncio publicitário.

Produção escrita - gênero textual: Anúncio

Objetivos [no final desta SD os alunos estarão aptos a]:

- Conhecer a função social de um anúncio publicitário;
- Criar um anúncio publicitário, estando de acordo com a função social proposta neste gênero após a discussão sobre o tema;
- Conhecer e compreender as características estruturais deste gênero.

Tempo estimado: 3 aulas.

Duração: Esta sequência tem três etapas, estando relacionada à relevância dada pelos alunos à realização da atividade. Deixamos ao encargo do professor para acrescentar mais aulas, considerando a possibilidade de variações das atividades de acordo com os eventos.

Material necessário: lápis, borrachas, canetas, folhas do caderno do aluno e folha padronizada.

1ª Etapa

Ações do professor para mobilizar a participação do aluno:

- Fazer a sondagem de conhecimento prévio dos alunos, por meio de perguntas, a exemplo de saber o que sabem sobre o gênero textual anúncio publicitário. Solicitando que façam leituras das instruções; em seguida solicita que escrevam algumas características do gênero em estudo.

Domínio discursivo: Esfera jornalística

Modalidades de uso da língua – práticas sociodiscursivas

- Escrita – Cartazes
- Oralidade – Discussões com os colegas da sala de aula

Recado aos docentes

A problematização em “5 minutos” que antecede à tarefa, visa à análise com os autores do texto (as crianças), pois o papel do professor, nesta dinâmica, é observar e a turma compreende a tarefa, gerando discussões guiadas, dentro da lógica pretendida no gênero anúncio publicitário.

Para recordar - O que é um anúncio?

Este gênero é utilizado para persuadir o interlocutor na escolha de um produto ou serviço.

A que gênero ele pertence:

Esse gênero pertence ao gênero do argumentar. Qual a tipologia de base?

A tipologia de base textual é a argumentativa.

Qual a estrutura do anúncio?

A estrutura deve conter um título, que deve ser original para chamar a atenção do leitor. Deve ser colocado em destaque, com o uso de **negrito** ou *itálico*, letras maiúsculas etc.

O **texto** apresenta o produto ou serviço; expõe o máximo de informações para que se possa conhecê-lo e utiliza argumentos consistentes para o convencimento. Normalmente, emprega imagem para complementar o texto, e esses dois elementos se articulam, formando uma unidade [...].

A **assinatura** geralmente aparece no final do anúncio e consiste no **logotipo** ou **marca** do anunciante. Porém, a assinatura pode constar no início do texto, principalmente os veiculados na internet. Em muitos anúncios escritos, identifica-se também o nome da agência publicitária que os produziu.

Organização da turma:

A escrita do anúncio é coletivo, em nossa abordagem todos os temas devem ser colocados no debate nos “5 minutos” iniciais da aula, para o destaque da importância da leitura das instruções, além da busca de palavras para ampliação do vocabulário. Para tanto, destacamos outras estratégias necessárias, a exemplo de:

- O gerenciamento da formação de duplas ou de trios, ou grupos de até cinco componentes – no caso do anúncio de formação no grupo é espontânea, podendo ser observada uma intensa troca de informações entre os alunos, já que aprendem ensinando uns aos outros;
- O destaque à leitura das instruções expressas na folha “Dicas de Pedrinho” e das atividades organizadas na folha “Saberes coletivos”.
- Orientar quanto à escrita do planejamento do texto, rascunhando de modo a organizar a atividade, cujo produto será o cartaz em cartolina.
- Reforçar com os componentes de cada equipe que precisarão validar o próprio texto, fazendo uma leitura sistemática, seguida de autocorreção do rascunho produzido pela pelos componentes da equipe. Após a revisão, ao considerarem o texto “pronto” para ser transcrito para a folha padronizada;
- Escutar os alunos invariavelmente, em suas opiniões e reflexões, sempre devolvendo não respostas, mas perguntas reflexivas a partir do que foi perguntado.

Encadeamento das etapas:

Prestemos muita atenção, já que o desafio colocado ao longo da SD Anúncio Publicitário, especialmente na primeira etapa, é que os estudantes façam o planejamento (rascunho) da atividade, gerando autoanálise quanto aos objetivos expressos para a escrita deste tipo de texto.

Na segunda etapa, por sua vez, ao escrever com elementos da individualidade (a exemplo de externar opiniões para depois entrar em consenso com os colegas, quanto a escrita de texto, tendo mensagens diversificadas, para depois escrever coletivamente, mas podendo contar com o apoio da professora e dos colegas, até avançar para o formato de texto definitivo.

Adaptação: se, nessa atividade, o professor notar que a turma está com dificuldades de perceber as características necessárias ao Anúncio ele deve pedir que explicações do que não foi compreendido, favorecendo a participação coletiva, bem como a correção compartilhada pela turma.

Comentário: Considerar o rascunho como momento de organização das ideias dos autores do texto, ou seja, os alunos do 5º ano, tentando interferir o mínimo possível, mas sempre estando disponível, fazendo “rondas” sistemáticas ou aleatórias pelos grupos de trabalho – então professora não é uma tarefa obrigatória, pois esperamos que estudantes, gradativamente, desenvolvam a autonomia necessária para fazer a análise do próprio texto

Ao optar pelo trabalho individual saberes coletivos quando compartilhados entre os membros do grupo. Além de desenvolver o espírito solidário, visando à socialização de saberes e de procedimentos, cuja autonomia da criança vai ganhando lugar, diminuindo os pequenos conflitos. É importante deixar que entrem em consenso, sozinhos, para que aprendam a ter autonomia.

- A professora faz sucessivas perguntas sobre o gênero textual em estudo, com vistas a auxiliar os alunos na construção do conceito de anúncio a partir da esfera social de circulação jornalística ou outros núcleos, a exemplo de outdoor, revistas, etc.
- Promover a participação e deixando livre espaço para descrições, a exemplo das imagens de objetos, de fotografias, ou outras;
- Escutar as opiniões dos alunos quanto à realização da tarefa e apresentação ao término das atividades;

Observação: As questões voltadas ao como se escreve e qual a importância do anúncio, a finalidade ou a função deste gênero também podem ser passíveis de discussão.

2ª Etapa:

Ações do professor para mobilizar a participação do aluno:

- Acompanhar a produção escrita dos alunos em sala de aula, visando operacionalizar o conceito do gênero anúncio publicitário.
- Acompanhar o processo de produção dos rascunhos dos anúncios, recebendo os esboços para guardar na escola, assegurando a escrita na próxima etapa, pois eles passam o texto a limpo na folha padrão da obra;
- Dar orientação aos alunos, visando à produção escrita, utilizando exemplos para que entendam, gradativamente, a aplicação desses conceitos:

Plano composicional de um gênero textual costuma apresentar uma estrutura variável, estando composto assim: Título; texto, assinatura.

Conteúdo temático: trata-se do conteúdo da mensagem deste gênero jornalístico objetiva persuadir o interlocutor na escolha de um produto ou serviço.

Estilo: O estilo pode caracterizar a mensagem assume um estilo mais informal fazendo uso de figuras de linguagem, jogos de palavras, polissemias, técnicas argumentativas, oposições, ambigüidades, novos sentidos, grafias, letras diversificadas.

Produto final: Anúncios de serviços de aluguel, de consertos de objetos; venda de produtos.

Escola: _____
Nome: _____
Data: ____/____/____ Turma: 5º ano
Tema: Cães de Raça
Proposta: Anúncio Publicitário



Atividade de Produção Escrita

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Dicas do Pedrinho:

Olá, criançada! Vocês gostam de cães? Que tal a gente criar uns anúncios publicitários para soltar a cachorrada por aí?

Vocês sabem o que é um anúncio publicitário? **O anúncio publicitário é um gênero jornalístico que tem por finalidade convencer as pessoas na escolha de um produto ou serviço.**

Vamos começar? Podemos vender ou oferecer serviços para cuidar dos bichos, que tal? Mas **atenção!**

Antes escolham um **título**, que deve ser original para chamar a atenção do leitor. Deve ser colocado em destaque, com o uso de **negrito** ou *itálico*, letras maiúsculas etc.

O **texto** apresenta o produto ou serviço; expõe o máximo de informações para que se possa conhecê-lo e utiliza argumentos consistentes para o convencimento. Normalmente, emprega imagem para complementar o texto, e esses dois elementos se articulam, formando uma unidade [...].

A **assinatura** geralmente aparece no final do anúncio e consiste no **logotipo** ou **marca** do anunciante. Porém, a assinatura pode constar no início do texto, principalmente os veiculados na internet. Em muitos anúncios escritos, identifica-se também o nome da agência publicitária que os produziu.

A **linguagem** empregada é a comum, com um vocabulário claro, simples e direto, e sempre voltada para o público que pretende atingir. Ela tem caráter **apelativo**, pois busca modificar comportamentos no interlocutor. Veja exemplos:

Compre tal coisa Faça de tal maneira Faça isto
(Verbos no imperativo. Há ainda o emprego do presente do indicativo)

Fonte: texto adaptado de KÖCHE, Vanilda Salton et al. **Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6.ed. São Paulo: Vozes, 2014.



Ficha n.01

Bóxer

Brincalhão e acrobata

Altura 53-63cm

Peso 25-35kg

Necessidade de exercício 🐾🐾🐾🐾🐾

Cão de estimação 🐾🐾🐾

Manutenção 🐾🐾🐾



Criado para segurar a presa

**O bóxer é perseverante,
afetuoso e vivaz**

É um cão muito peculiar, tanto na aparência como no caráter. Vivaz e sociável, seu senso de diversão é incomparável no universo canino. Mas pode ter donos cheios de energia e, de preferência, experientes.

Vive bem em lugares espaçosos e embora afetuoso, não deve ser inserido em famílias com crianças pequenas e bebês. Sua natureza brincalhona é ideal para crianças maiores. Costuma se dar bem com outros cães de estimação.

A pelagem curta e brilhante – fulva ou tigrada, com marcações brancas – precisa de poucos cuidados, mas o focinho curto pode prejudicar a respiração, além de causar problemas para controlar a salivação. Autoconfiante e alerta, é um cão curioso. Seu treinamento deve ser feito por um dono dominante e, como é inteligente, ele aprende rápido. É incondicionalmente dedicado ao dono.

Fonte:

NEWKEY-BURDEN, Chas. **Animais de estimação: cães**, guia de raças. São Paulo: Publifolha, 2011. p.184-185.



Cocker Spaniel Americano

Vivaz e gentil

Altura 34-39cm

Peso 11-13kg

Necessidade de exercício 🐾 🐾 🐾 🐾

Cão de estimação 🐾 🐾 🐾

Manutenção 🐾 🐾 🐾

Criado para: Recolher caça pequena

O Cocker Spaniel Americano é voluntarioso, cordial e alegre



pelagem particolored



pelagem tricolor

Para pessoas que ficam felizes passando horas passeando, escovando o pelo e brincando com o cachorro, o alegre Cocker Spaniel Americano é bastante indicado. Basta olhar para os seus adoráveis olhos castanhos para sentir uma forte tentação de levá-lo para casa.

O problema, porém, pode ser a necessidade de cuidados regulares e meticulosos com a pelagem, que sem dúvida é muito bonita, mas precisa ser limpa depois de cada passeio, além de exigir escovação diária e tosa frequente.

Muito dócil, é facilmente treinável, mas pode ficar intimidado se o treinamento for muito rígido e, se não for estimulado para se tornar independente, tende a ser um cão carente.

Embora aprecie um bom passeio no campo, é um cão pequeno que pode viver bem na cidade e não necessariamente numa casa grande. Ansioso por agradar, sabe bem como fazê-lo. É verdade que, às vezes, mostra-se indiferente, mas não é intencional e pode ser corrigido com um treinamento bem-feito.

Fonte:

NEWKEY-BURDEN, Chas. **Animais de estimação: cães**, guia de raças. São Paulo: Publifolha, 2011. p.30-31.



Labrador

(retriever do labrador)
Exuberante e tolerante

Altura 55-57cm

Peso 25-34kg

Necessidade de exercício 🐾 🐾 🐾 🐾

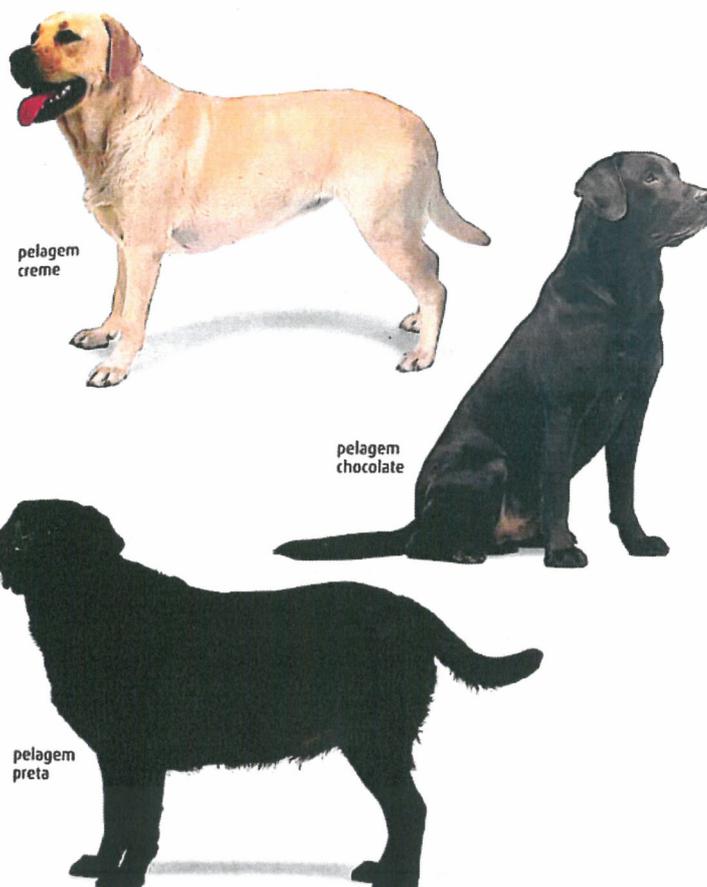
Cão de estimação 🐾 🐾 🐾 🐾 🐾

Manutenção 🐾 🐾 🐾

Criado para:

Recolher a caça e, originalmente,
ajudar os pescadores com suas redes

O Retriever do Labrador
é popular, versátil e adora água.



O Retriever do Labrador, mais conhecido como Labrador, é o cão ideal para donos inexperientes. Afetuoso, paciente e brincalhão, é um ótimo companheiro para crianças, além de ser leal e inteligente. Por todas essas qualidades tornou-se uma das raças mais populares no mundo todo.

Fogoso e cheio de energia, precisa fazer longas caminhadas e se exercitar regularmente. Adora brincar com a família e é um exímio nadador. A pelagem à prova d'água não exige grandes cuidados e é relativamente fácil mantê-la em bom estado.

Embora seja fácil treiná-lo, é um cão forte e precisa aprender desde cedo a não puxar na guia. O dono deve controlar bem sua alimentação, pois ele tem um apetite voraz, correndo o risco de se tornar obeso. Se for deixado sozinho por longos períodos de tempo, fica entediado e pode tornar-se destrutivo.

Equilibrado e carinhos, é um excelente cão de estimulação e quem quer um companheiro devotado, entusiasmado e cheio de alegria de viver, não vai errar ao escolher esta raça, podendo ainda optar entre um labrador de cor preta, chocolate ou creme.

Fonte:

NEWKEY-BURDEN, Chas. Animais de estimação: cães, guia de raças. São Paulo: Publifolha, 2011. p.28-29.



Pointer inglês

Alerta e ativo

Altura 61-69cm

Peso 20-30kg

Necessidade de exercício 🐾 🐾 🐾 🐾

Cão de estimação 🐾 🐾 🐾

Manutenção 🐾 🐾

Criado para:

Levantar e apontar caça

**O Pointer inglês é inteligente,
cheio de energia e observador.**



O pointer inglês é muito inteligente e tem grandes reservas de energia e vitalidade, portanto necessita de longas caminhadas e muitos estímulos mentais. Para os exercícios físicos ele depende do dono, mas para a mente, ele mesmo consegue se exercitar seguindo cheiros. Dotado de excelente audição e um faro apurado, costuma ser um cão inteligente e brilhante.

Atleta incansável, o Pointer mantém a impressão de dignidade mesmo quando galopa a toda velocidade. Porém, quando privado de estímulos, torna-se entediado e destrutivo muito rapidamente.

Parentes próximos, o Braco alemão de pelo curto e o Braco alemão de pelo duro são um pouco mais tranquilos, especialmente o de pelo curto, mas precisam da mesma quantidade de exercícios.

Nos passeios, sua postura é distinta e charmosa. A pelagem não exige muitos cuidados. Como ele costuma viver muito, será mais agradável se ele pertencer a uma família ativa e sociável em uma casa bem espaçosa.

Fonte:

NEWKEY-BURDEN, Chas. Animais de estimação: cães, guia de raças. São Paulo: Publifolha, 2011. p.22-23.



São-Bernardo

Impertubável e confiável

Altura 61-71cm

Peso 50-91kg

Necessidade de exercício 🐾 🐾

Cão de estimação 🐾 🐾 🐾

Manutenção 🐾 🐾

Criado para:
Puxar carroças

O São Bernardo é generoso,
forte e protetor



O pointer inglês é muito inteligente e tem grandes reservas de energia e vitalidade, portanto necessita de longas caminhadas e muitos estímulos mentais. Para os exercícios físicos ele depende do dono, mas para a mente, ele mesmo consegue se exercitar seguindo cheiros. Dotado de excelente audição e um faro apurado, costuma ser um cão inteligente e brilhante.

Atleta incansável, o Pointer mantém a impressão de dignidade mesmo quando galopa a toda velocidade. Porém, quando privado de estímulos, torna-se entediado e destrutivo muito rapidamente.

Parentes próximos, o Braco alemão de pelo curto e o Braco alemão de pelo duro são um pouco mais tranquilos, especialmente o de pelo curto, mas precisam da mesma quantidade de exercícios.

Nos passeios, sua postura é distinta e charmosa. A pelagem não exige muitos cuidados. Como ele costuma viver muito, será mais agradável se ele pertencer a uma família ativa e sociável em uma casa bem espaçosa.

Fonte:

NEWKEY-BURDEN, Chas. Animais de estimação: cães, guia de raças. São Paulo: Publifolha, 2011. p.22-23.

Quadro: Língua Portuguesa PCN vs BNCC – eixos de estudo

Língua Portuguesa	PCNs	BNCC
<p>EIXO: LEITURA</p>	<p>Como era</p> <ul style="list-style-type: none"> - Havia uma recomendação de que os textos fossem considerados em um contexto. Os gêneros textuais se baseavam sobretudo na linguagem escrita e nos suportes analógicos, como cartazes, jornais, livros etc. 	<p>Como ficou</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há uma atenção especial à questão da escuta ativa, como um comportamento necessário à interpretação do texto oral, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. - As habilidades de leitura constantemente aparecem integradas aos campos de atuação, uma vez que a língua é estudada sempre em relação ao seu uso social. O contexto de produção continua fundamental para o trabalho com a leitura. - A cultura digital entra em cena com os textos multimodais, em que as produções escritas e a audiovisual interagem. Ao fim do Ensino Fundamental, os alunos precisam estar capacitados a ler, compreender e criticar essas produções.
<p>EIXO: ESCRITA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A escrita já era abordada em sua dimensão discursiva, ou seja, enquanto produto da interação social, mas a produção de textos aparecia como um conteúdo essencialmente procedimental, demandando uma metodologia adequada à aprendizagem desse “saber fazer”. 	<p>A BNCC inclui, de forma objetiva, alguns determinantes sociais da escrita, no momento da produção textual: os próprios campos, o gênero, a situação de comunicação, o interlocutor, a variação linguística etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frequentemente, a habilidade de produção aparece articulada com outras práticas linguísticas, especialmente as de leitura e as de análise linguística/semiótica. - O novo documento traz ao processo de ensino-aprendizado da Língua Portuguesa as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais.
<p>EIXO: GRAMÁTICA, ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A partir da perspectiva de que a língua deveria ser considerada em situações de uso, os PCNs minimizaram as questões gramaticais, que não foram tratadas de forma objetiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questões gramaticais estão mais explicitadas, a cada ciclo do Ensino Fundamental. - A BNCC propõe que a análise da língua seja feita de maneira contextualizada às práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação. - A análise linguística, em classe, deve abranger textos multimodais e multissemióticos.

Fonte: A autora a partir de <Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/30/por-dentro-das-competencias-da-lingua-portuguesa>><Acesso em 03 jul.2019

PASTA MINHAS PRODUÇÕES ESCRITAS

MATERIAL DO ALUNO

_____ - BIMESTRE
5º ANO



Este material didático está voltado para o arquivamento de atividades de escrita para a aprendizagem da Língua Portuguesa, como língua materna, a partir dos gêneros textuais.

Esta pasta será suporte físico, mediante orientações didático-pedagógicas ao docente do 5º ano, estruturadas pelo planejamento das sequências didáticas.



- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. Práticas de leituras para neoleitores. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- ANTUNES, Irlandé. Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas”. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- ANTUNES, Irlandé. Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAJARD, Élie. Caminhos da escrita espaços de aprendizagem. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BORTONE, Marcia Elizabeth; ALVES, Sheyla Brito. O fenômeno da hipercorreção. In.: BORTONI-RICARDO et al (Org.). Por que a escola não ensina gramática assim? São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BORGATTO, Ana Triconi et al. Teláris: 9o ano do Ensino Fundamental. 2.ed. São Paulo: Ática, 2015.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- CENPEC. Glossário do curso virtual Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2019
- COLL; César; MARCHESI; Álvaro; Jesús, PALÁCIOS; et al. 2.ed. Desenvolvimento psicológico e educação Porto Alegre: ArtMed, 2004. v1.
- FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. Produzir textos na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FERNANDES, Nohab Mouhanna. Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html>. Acesso em: 03 jun. 2019.
- FLETCHER, Jack. M. et al. Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Verbos impessoais. In.: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et all (Org.). Por que a escola não ensina gramática assim? São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula: disciplina Língua Portuguesa. São Paulo: Anglo, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. Cadernos da Fidene, nº 18, 1981.
- KLEIMAN, A.B. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2011.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. 8.ed. Belo Horizonte: MG: Cortez Editora, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PONTE, Lucivânia Filomeno. Capital Cultural e o Consumo de Produtos Culturais: as estratégias de consumo de status entre mulheres da nova classe média. Estácio de Sá: Rio de Janeiro, 2012. (dissertação de mestrado)
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática.14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Marina de Jesus Gaspar Leite

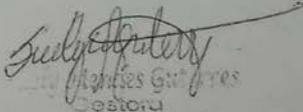
Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Francinete Braga Santos, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: Ensino de língua portuguesa e gêneros do discurso: uma proposta de intervenção para a prática docente no 5º ano do Ensino Fundamental de escola pública, Anacoreta - São Luís - MA

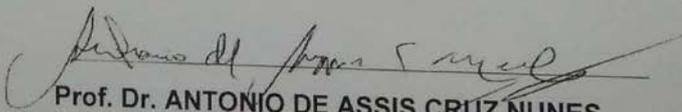
Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

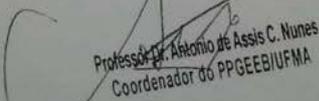
Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 01 / 10 / 2018


Francinete Braga Santos
Discente


Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA


Prof. Dr. Antonio de Assis C. Nunes
Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria Raimunda Santos de Souza, portadora do RG 000105182699-0, professora da rede estadual de Ensino em exercício na escola municipalizada UNIDADE INTEGRADA FELIPE CONDURU, turno vespertino, concordo em participar da pesquisa intitulada "O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS DO DISCURSO: uma proposta colaborativa em prol da proficiência na escrita no 5º ano do ensino fundamental, da escola pública, Angoragem, São Luís-MA"; orientada pela Profª Drª Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Declaro que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa; autorizando, conforme AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO da SEMED, que a pesquisadora acompanhe/intervenha junto a sala de aula de uma professora do 5º ano, bem como prestar informações orais e escritas sobre a Escola e o trabalho por mim desenvolvido na ministração da turma sob a minha responsabilidade, além de planejar e assessorar na condução das aulas desenvolvidas no processo de pesquisa com vistas a produzir uma proposta metodológica para o trabalho com a língua portuguesa e os gêneros do discurso como modo de apropriação da linguagem escrita pelos alunos do 5º ano.

Declaro ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) manter sigilo absoluto sobre os nomes dos professores, da Coordenadora e da Escola, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal, caso queira assim; (3) ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à integridade física, moral e social dos sujeitos e da Instituição; (4) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

São Luis - MA, 04 de outubro de 2018.

Pesquisadora: Francinete Braga Santos
Endereço: Av. projetada, nº 1B, Quadra 20 - Trididela
Tels: (98) 981820372 E-mail: franbraga@gmail.com

Participante: Maria Raimunda Santos de Souza
Endereço: Rua São Cosme. A: B casa 06 Iperu Teru
Tel.: 988515489 e-mail: maryraimunda59@gmail.com

Declaro que concordo em participar e colaborar com a pesquisa.

Maria Raimunda Santos de Souza
Assinatura da/o Participante

Francinete Braga Santos
Assinatura da Pesquisadora

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

EDUCART
 PREFEITURA DE SÃO LUÍS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
 SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO - SAE

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Senhor(a) Gestor(a) da U.E.B. Felipe Conduru

Autorizamos o(a) estudante Francinete Braga Santos
 do Curso Mestrado Profissional em Gestão da Educ. Básica
 da Universidade Federal do Maranhão - UFMA
 proceder pesquisa de campo nesta unidade de ensino, no
 turno vespertino período de 02/10/2018 à 20/12/2018.

São Luis, 01 de outubro de 2018.

Atenciosamente,

Jesus Gaspar Leite
 Maria de Jesus Gaspar Leite
 Secretária Adjunta de Ensino
 Matrícula nº 32107-1

[Assinatura]

Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090
 Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA