

Gêneros mediadores de letramentos e educação científica

Mediating genres of literacies and scientific education

Aylizara Pinheiro dos Reis*
Wagner Rodrigues Silva**
Mirella de Oliveira Freitas***

RESUMO

Este artigo relata e discute uma pesquisa-ação no campo de estudos da Linguística Aplicada, por meio da qual foram desenvolvidas atividades de letramento em contexto escolar, mediadas pelos gêneros conto e pôster científico. Como estratégia de intervenção pedagógica, foi desenvolvida uma unidade didática estruturada em Circuito Curricular Mediado por Gênero. O objetivo foi investigar como essas estratégias poderiam contribuir com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, propiciando a formação de alunos e professores envolvidos. Os resultados indicaram a possibilidade de se inovarem as aulas de língua portuguesa a partir da investigação da língua, articulada ao letramento científico e do professor, de modo que sejam reconfiguradas as propostas tradicionais de ensino.

Palavras-chave: pesquisa-ação; Circuito Curricular Mediado por Gênero; material didático.

Recebido em 17 de abril de 2020

Aceito em 8 de outubro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.396>

* Universidade Federal do Norte do Tocantins, Secretaria Municipal de Educação de Araguaína, Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, ayli1986@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9443-2266>

** Universidade Federal do Tocantins, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, wagnerrodriguesilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3994-1225>

*** Universidade Federal de Uberlândia, mirellafreitas@uol.com.br, <https://orcid.org/0000-0001-8169-8292>

ABSTRACT

This article reports and discusses an action research in the field of Applied Linguistics studies, through which literacy activities were developed in the school context, mediated by the short story and scientific poster genres. As a pedagogical intervention strategy, a teaching unit was developed, structured in a Genre Pedagogy Cycle. The objective was to investigate how these strategies could contribute to the practices of reading, textual production and linguistic analysis, providing the education of students and teachers involved in the process. The results indicated the possibility of innovating Portuguese language classes based on language research, linked to scientific and teacher literacy, so that the traditional teaching proposals are reconfigured.

Keywords: action research; Genre Pedagogy Cycle; teaching material.

Introdução

A experiência profissional na área da educação tem revelado que, em meio à grande dificuldade que alunos encontram para escrever, há também um numeroso grupo de professores com dificuldades de “ensinar” a escrita e de orientar os processos cognitivos requeridos para a construção de um texto escrito¹. Por isso, muitas vezes as conhecidas “redações” têm se reduzido a atender ao contexto escolar, a objetivos próprios desse *locus*, em que geralmente se lê e se escreve para se aprender a ler e a escrever, sem que essas ações se ampliem para outros cenários e funções sociais. Quanto às intervenções realizadas pelos professores nas produções dos alunos, o ensino gramatical ainda recebe maior destaque, no geral, apartado de esclarecimentos quanto às escolhas intencionais dos elementos linguísticos e dos efeitos semânticos e pragmáticos que desencadeiam. Por isso, as estratégias de ensino podem pouco favorecer o avanço dos aprendizes quanto às habilidades de uso da língua escrita para construção de sentidos e interação social (cf. SILVA, 2009a; 2009b; 2020a).

1 Este artigo divulga resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), apresentada em Reis (2016). Contribui para as investigações realizadas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq).

Foi nesse contexto e em decorrência dele que se desenvolveu a pesquisa-ação de base qualitativa relatada neste artigo, situada nos estudos da Linguística Aplicada (LA) e orientada para o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental I. A intervenção, ao mesmo tempo em que aprimorou a qualificação profissional da professora pesquisadora (cf. nota 1), promovendo o diálogo entre pesquisa e vivência na educação, contribuiu para o aperfeiçoamento da capacidade leitora e escritora de um grupo de alunos, bem como para o letramento científico desses estudantes. De igual modo, cooperou para o aprimoramento da prática do professor regente colaborador da investigação. Como recorte para este artigo, o objetivo é discutir as contribuições da metodologia participativa utilizada para a formação desse professor de língua materna.

O contexto de investigação é a rede de ensino de uma Secretaria Municipal de Educação, no Estado do Tocantins. Dados coletados pela SEMED a partir de fichas de supervisão/orientação e relatos de professores que atuam em turmas de 1º ao 5º ano revelam alguns problemas didático-metodológicos nas salas de aula das escolas do município. Além de os professores apresentarem dificuldades no momento de produzir seus próprios textos, têm sérias limitações quando se trata de orientar a escrita dos alunos, com vistas a fazer deles produtores proficientes de gêneros textuais. Assim, fazem-se urgentes ações que possam colaborar com esses e outros professores, para que, dessa forma, o aluno seja também atingido positivamente. Do contrário, essas dificuldades tendem a persistir nas escolas, ignorando-se a função social do registro escrito e a importância que ele tem para a sociedade, altamente informada pela escrita.

Diante disso, a experiência investigativa aqui relatada objetivou ressignificar o trabalho com produção textual escrita e com a reescrita, tendo como foco o letramento de alunos e a formação de professores sob a premissa da pesquisa em sala de aula. A opção metodológica favoreceu a aproximação entre teorias acadêmicas e prática docente e contribuiu com o letramento dos professores envolvidos a partir da proposição, da discussão

cooperante e do desenvolvimento de estratégias didático-metodológicas diretamente numa sala de aula.

Empregou-se a abordagem colaborativa, por se acreditar, conforme Pimenta (2005, p. 528), que esta tem condições de “criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais”. Também, a pesquisa-ação relatada ainda pode ser considerada crítica (cf. KINCHELOE, 1997), pois não se resume às descrições de um contexto, mas se realiza para transformá-lo, sendo também concebida a partir dele (cf. SILVA, 2019a).

Portanto, a partir desse delineamento metodológico, o foco da proposta foi inovar o trabalho de produção textual escrita e de reescrita na escola, a partir da mediação do professor e de estudo e produção dos gêneros conto e pôster científico ou acadêmico. Emprega-se o termo “inovar” segundo concepção de Signorini (2007, p. 9), “compreendida como deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais”. Compreende-se a intervenção realizada como inovadora porque possibilitou ao aluno a reflexão sobre os processos de leitura, escrita e análise linguística. Também, levou os professores a repensarem suas práticas e o texto em seus processos de produção, circulação e consumo, ou seja, como instrumentos mediadores de interação social, indo muito além do ensino gramatical, que, por si só, não permite que os alunos avancem na dimensão textual-discursiva.

1. Caracterização da intervenção pedagógica e do universo de sua realização

A pesquisa relatada teve como principal contribuição a intervenção em uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental, em uma escola de uma rede municipal no Estado do Tocantins. A turma participante era formada por 27

(vinte e sete) alunos matriculados no turno matutino, com faixa etária entre 9 e 11 anos de idade. Um dos estudantes tinha deficiência intelectual, sendo atendido no contraturno pela professora de Atendimento Educacional Especializado.

A instituição escolar em que a pesquisa foi realizada é periférica, estando alocada numa região em que há um grande número de crianças em situação de vulnerabilidade social. Consistia numa unidade que, conforme a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), apresentava alguma resistência a novas propostas didático-metodológicas e dificuldades em trabalhar os eixos de ensino da língua materna (leitura, oralidade, análise linguística e produção textual) de maneira articulada. Quanto à opção pelo 5.º ano, trata-se de uma fase distintiva, já que é o momento em que se começa a trabalhar mais sistematicamente a escrita de textos atrelada a atividades de análise linguística, o que requer empenho e conhecimentos teórico e técnico por parte do professor para que sua atuação seja eficiente e haja, de fato, aprendizado. A despeito disso, dificuldades relativas à produção textual se mostram já nas séries seguintes e tendem a prosseguir ao longo da vida de muitos cidadãos escolarizados.

A prática pedagógica do professor da turma era marcada por métodos tradicionais de ensino no tratamento dado à língua, coerentemente com levantamento realizado em momento anterior pela SEMED, que revelara apego à utilização do livro didático e ao cumprimento dos conteúdos relacionados por bimestre no Referencial Pedagógico do Município². No contexto investigativo, esse profissional desempenhou o papel de professor-participante, por contribuir com a realização das ações desenvolvidas. Sob o viés da pesquisa colaborativa, as atividades realizadas foram previamente apresentadas a ele, com o qual se firmou parceria para atuação em conjunto.

2 Esse documento orienta o Ensino Fundamental I ofertado pela referida rede de ensino. Foi elaborado por técnicos da SEMED de diversas áreas do conhecimento, em conjunto com a equipe pedagógica das escolas municipais. O nome do referencial não é identificado aqui para se manter o anonimato do município focalizado.

Diante de um contexto de ensino marcadamente formatado pelos limites disciplinares e conteudistas, a pesquisa-ação despontou-se como metodologia pertinente, já que permitiria ao professor refletir sobre a prática realizada e agir no sentido de aprimorá-la (PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005). As práticas desenvolvidas constituíram uma unidade didática (UD), em que foram desenvolvidas atividades de leitura, análise linguística e produção textual, organizadas a partir de um Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG) (CALLAGHAN; KNAPP; NOBLE, 1993; SILVA, 2015). O objetivo era promover aulas significativas, que colaborassem com a prática escritora dos estudantes e com o letramento do professor.

Compreende-se a UD segundo conceito proposto por Silva (2015): uma sequência de atividades didáticas que articulam diferentes práticas escolares de linguagem, em função do trabalho com gêneros como objetos de ensino. Segundo o autor, nesse processo, as atividades desenvolvidas correspondem às etapas da elaboração do produto final, no caso, um gênero textual produzido pelos próprios alunos. Dessa forma, as práticas escolares de linguagem (leitura/escuta textual, produção textual e análise linguística) são contextualizadas de maneira mais ampla quando assim se articulam.

A UD foi trabalhada a partir de três etapas principais: modelagem, negociação conjunta do texto e construção do texto de forma independente (SILVA, 2015). A fase de modelagem se divide em dois momentos. No primeiro, modela-se o entendimento, explorando-se o contexto sociocultural e motivando-se o compartilhamento de experiências. No segundo, voltado ao texto, à materialidade linguística, trabalha-se a leitura e a escuta abordando-se os recursos da materialidade textual do gênero focalizado; juntamente com os alunos, reflete-se sobre a língua, segundo a perspectiva epilinguística, o que implica operar sobre a linguagem, fazendo comparações e experimentando novos modos de construção e significações (FRANCHI, 2012, p. 41).

Quanto à negociação conjunta do texto, segunda etapa do CCMG, Silva (2015, p. 26) esclarece:

[...] no primeiro momento, o contexto e o texto são focalizados conjuntamente. Junto com o professor, os alunos são levados a pesquisar sobre o gênero estudado, considerando as funções sociais desempenhadas por ele, organização da estrutura esquemática textual e usos léxico-gramaticais característicos. Para tanto, alunos e professor discutem sobre o assunto, tomam notas e fazem esquemas preparatórios para o exercício da escrita coletiva. Outros gêneros podem ser acionados para obtenção das informações pesquisadas. Principalmente, as práticas de leitura e de análise linguística são responsáveis pela realização desse primeiro momento, que desencadeará, no segundo momento, na prática de produção textual conjunta do gênero estudado. (SILVA, 2015, p. 26)

Esse momento é importante porque envolve a conjunção dos atores da sala de aula para a construção de conhecimento por meio de pesquisa, de troca de ideias, de organização dos pensamentos. Principalmente, é a ocasião em que o aluno se sente responsável pela produção, sente-se capaz de escrever e, dependendo da motivação produzida, ele poderá ou não gostar da atividade. Nesse estágio, é fundamental que não sejam adotados rótulos reguladores do tipo certo ou errado, mas que se oriente o aprendiz de modo a aproximá-lo cada vez mais do que se espera para a produção. A abordagem mais adequada é aquela que instigue a participação de todos, motivando os alunos a se expressarem.

Por sua vez, a última etapa do CCMG, denominada “construção do texto de forma independente”, é o momento do trabalho individual do aluno, que deverá colocar em prática os conhecimentos adquiridos sobre o gênero e produzir uma primeira versão própria. Os textos produzidos são analisados pelo professor, que dá o encaminhamento para a reescrita. Durante a realização desta, é imprescindível que o professor intermedeie o processo, já que pode acontecer de nem todas as orientações estarem claras para o aluno e serem por ele compreendidas.

Como reescrita, assume-se o conceito de Fiad e Mayrink-Sabinson (2009, p. 9): “conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando a um texto terminal”. Assim, trata-se de um processo integrante da atividade de escrita

(GONÇALVES, 2009), que consiste de mudanças no texto em diferentes momentos de sua elaboração, visando-se a melhorias, até que se chegue à última versão. Para tanto, é o professor ou outrem, a depender do contexto de produção, que orienta o que precisa ser modificado.

A reescrita é, então, etapa constitutiva e fundamental do processo de construção de textos, pois possibilita o amadurecimento da prática de escrita (MOREIRA, 2011). Considerando-se os propósitos comunicativos intra e extraescolares, ela provoca a reflexão quanto à utilização da língua conforme a situação de comunicação que precisa ser estabelecida, de modo que se possa atingir o interlocutor e a finalidade a que o texto se propôs. Uma vez que se torna prática habitual, os próprios envolvidos passam a ansiar por melhorias no texto. Por isso, acredita-se que ela propicia ao aluno a construção da autonomia escritora e revisora, podendo ele mesmo pensar sobre seus próprios escritos e tornando-se capaz de fazer a refacção. Esta, nas palavras de Gonçalves e Bazarim (2013, p.10), refere-se “a toda alteração automatizada feita pelo escritor em seu próprio texto”.

A estratégia de ensino-aprendizagem no formato de UD e CCMG abriu possibilidades para que os alunos fossem protagonistas de sua aprendizagem, conforme propõe Zabala (1998). Assim, atendeu ao propósito de se romper com o ensino fragmentado, centrado no professor que transmite informações a alunos que as recebem. Também assegurou que se rompesse com formas segregadoras de avaliação, que dão destaque ao que denominam “erros”, mas pouco contribuindo para o desenvolvimento dos educandos.

Quanto à contribuição para a formação do docente em atividade, viu-se na UD e no CCMG uma proposta inovadora e, por isso, desafiadora, que favoreceria a ampliação de conhecimentos tanto da professora pesquisadora quanto do professor-colaborador. Quanto a este, particularmente, a expectativa era que a estratégia de ensino o ajudasse na construção da sua autonomia para uma prática mais segura, já que, a partir da concepção de Damis (2006) acerca das UDs, à medida que docentes decidem, selecionam e organizam as atividades, estão construindo conhecimentos.

Portanto, o delineamento metodológico dessa investigação dialoga com a perspectiva freiriana de que é impossível ensinar sem aprender. Nas palavras do autor,

não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p.259).

Dentro desse formato, a aplicação da UD foi planejada para ocorrer durante dois meses, em 05 (cinco) aulas semanais. Entretanto, a intervenção foi além do tempo previsto para cada semana, em virtude de outras ações, igualmente importantes, realizadas pela escola. Por isso, com o apoio da equipe pedagógica da instituição escolar, aulas de outras disciplinas foram utilizadas para o projeto, a fim de que se pudesse cumprir com o propósito da pesquisa-ação. Para isso, buscou-se o consentimento dos alunos de modo a garantir, dentro do possível, que participassem das atividades e se comprometessem com elas, haja vista a proposta supracitada de serem protagonistas da construção do conhecimento. Também, dinâmicas e jogos foram estratégias atrativas de desenvolvimento intelectual de que a pesquisadora se serviu, realizando, a partir delas, atividades orientadas que abordaram conteúdos estudados e, até mesmo, forneceram um diagnóstico acerca do conhecimento prévio dos alunos.

Os registros gerados e que serviram de base para análise foram: áudios e gravações dos momentos de interação entre os participantes; registros em diários de campo (professor-participante e pesquisadora); interações em momentos de planejamento; diálogos antes, durante ou posteriores às aulas de intervenção; documentos produzidos antes e durante a intervenção (caderno

de planejamento, cópia de cadernos dos alunos e exercícios aplicados na intervenção). Outros dados de análise foram a autobiografia do professor-participante, bem como a composição de uma canção feita por ele, em que há o relato das contribuições da pesquisa para sua prática docente.

2. Gêneros como instrumentos mediadores dos letramentos

Tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social e especialmente devido às escolhas metodológicas para esta investigação, foi relevante a clareza acerca da importância da abordagem textual a partir dos gêneros. De igual modo, o reconhecimento de que seus usos nos diversos contextos sociais estão relacionados a práticas de letramento, conforme conceito de Soares (2009). Um ensino voltado para a utilização da linguagem como interação social é que permitirá à criança construir seus conhecimentos como protagonista de sua aprendizagem.

Sob essa perspectiva, destacam-se duas principais mudanças que devem acontecer no contexto escolar de ensino-aprendizagem, todas elas orientando as práticas para os gêneros textuais, que são as linguagens em funcionamento. Primeiramente, é preciso que o professor abandone a perspectiva do letramento segundo uma visão etnocêntrica e hierárquica, privilegiando uma forma prototípica de texto em detrimento de uma infinidade de outras. É o que acontece quando se considera, a exemplo do que faz equivocadamente Morais (2014), a dissertação escolar como expoente da boa escrita e indicadora da plena capacidade de se lidar com todas as outras situações de uso da língua escrita, as quais, na verdade, pedem diferentes letramentos.

A desvalorização de tantos outros construtos textuais remete ao próprio conceito de letramento e ao modo como este pode orientar as práticas pedagógicas de maneira significativa. Street (2014) concebe as práticas de letramento sob dois enfoques, dentre os quais a escola tem privilegiado o modelo de letramento autônomo, que pode ser medido, avaliado e está focado

nas habilidades individuais de leitura e escrita. De outro modo, é preciso que se considerem as práticas sociais, compreendidas no letramento ideológico.

A esse respeito, Terzi (2006) argumenta acerca da importância de se possibilitar ao aluno a interação mais significativa com a sociedade por meio da escrita, de modo que ele se utilize desta para atender às exigências da própria sociedade. Segundo a autora, “[e]m suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita em situações do cotidiano como cidadão crítico” (TERZI, 2006, p. 5). Para isso, a escola deve preparar os alunos para que desenvolvam a criticidade, o que acontece ao apresentar os gêneros como representativos das interações sociais e possibilitar o contato com eles para que os alunos leiam e compreendam os textos que circulam em diferentes esferas comunicativas. Essa forma de abordagem requer que se criem meios de levar os alunos a interagirem com textos escritos, a se familiarizarem com eles, envolvendo-os em práticas de leitura e escrita que atendam a um determinado fim.

A possibilidade dessa reconfiguração dos moldes escolares é o que se busca demonstrar com a investigação participativa relatada neste artigo e que justifica a opção metodológica. As ações desenvolvidas no contexto de uma sala de aula visaram ainda a oportunizar, mesmo que de modo incipiente, a formação de professores que provoquem em seus alunos a curiosidade, a inquietação, o desejo da descoberta a partir de um trabalho de leitura e escrita voltado para as práticas de letramento nos diversos contextos sociais, em que os aprendizes interagem com materiais genuínos de leitura e escrita. Dessa forma, utiliza-se a língua em situações concretas de interação, e a escola se configura, de fato, como uma agência de letramento (KLEIMAN, 2007), a maior responsável por propor ações voltadas para a leitura e a escrita como práticas sociais mais significativas, com o compromisso de desenvolver nos estudantes a consciência de que, por meio desses conhecimentos, eles poderão se tornar independentes, autônomos e críticos.

Uma segunda mudança que se faz necessária é, então, que o professor seja capaz de determinar o que é significativo para a comunidade escolar

e relacionar os conteúdos às diferentes práticas de letramento. Desse modo, ao invés de partir do conteúdo para a prática social, é preciso chegar a ele por meio dos textos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) já indicavam essa alteração no tratamento da matéria escolar:

os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar (BRASIL, 1998, p. 37).

Essa foi uma das referências que orientaram a análise linguística dentro da UD. As abordagens dessa natureza aconteceram conforme se fizeram necessárias para a finalidade central de formar produtores de textos genuínos que serviram realmente a propósitos de interlocução. Por exemplo, como um dos gêneros trabalhados foi o conto, em uma das etapas foram explorados os personagens de contos infantis ou de desenhos animados e suas características físicas e psicológicas. Esse conteúdo oportunizou trabalhar as classes morfológicas substantivo e adjetivo. Foram, então, elaboradas atividades em que os alunos fossem levados a investigar essas classes gramaticais em uso, e não fora de seu local de interação, como muito se tem feito quando se apresentam conceitos e classificações das classes gramaticais. Dessa forma, possibilitou-se a construção do conhecimento por meio de situações em que os alunos foram levados a perceber que tudo possui nome (substantivo) e características (adjetivo).

Lamentavelmente, muitas das escolas brasileiras ainda não têm a prática usual de estruturar as abordagens em torno do gênero. Quando o apresentam e analisam, geralmente o fazem desarticuladamente do estudo da gramática e de outras atividades possíveis e igualmente importantes (cf. SILVA, 2005; 2011; 2020a). Leituras compartilhadas, discussões, observações

e análises orais são práticas que pouco aparecem na dinâmica das salas de aula, realidade esta que se fez notória nas vivências da própria intervenção (cf. MAGALHÃES; FERREIRA, 2019). Segundo a pesquisadora, num momento inicial, os alunos estranharam as atividades que não lhes foram apresentadas visando a cópia, por exemplo. Isso os levou a questionarem inicialmente quando teriam aula de Português. Na concepção deles, a produção de texto e as etapas que necessariamente devem anteceder-na nem mesmo constituíam objeto da disciplina Língua Portuguesa. Quando lhes era pedido que lessem algum texto, poucos liam; quando alguém realizava leitura, os demais não prestavam atenção. Ou seja, o grupo já tinha a concepção formada de que aula é para ser copiada, reproduzida, focada em atividades de conteúdos supostamente objetivos e inquestionáveis.

Sendo ainda frequente o ensino da língua portuguesa voltado mais detidamente para a metalinguagem, Antunes (2003) adverte que é pouco provável que se esteja preparando os alunos para o uso da linguagem em suas diversas manifestações. Por isso, valorizando a formação de leitores e escritores competentes nas incontáveis situações sociais, a pesquisa relatada propôs e desenvolveu atividades em que os gêneros se constituíram “formas de vida”, “frames para a ação social”, lugares onde o sentido foi construído, conforme definição de Bazerman (2006, p. 23).

O processo de ensino-aprendizagem da escrita, orientado por essa perspectiva, deve se refletir também na correção dos textos produzidos pelos alunos. Para que a intervenção do professor, na formação textual e discursiva dos estudantes, seja produtiva, é importante que não se restrinja a aspectos ortográficos e gramaticais, mas que contemple o que se diz e como se diz, sempre se pensando no interlocutor para quem se escreve. A esse respeito, Suassuna e Bezerra (2010) esclarecem que se devem problematizar também questões de natureza discursiva, questionando-se os efeitos de sentido a partir dos usos da linguagem. Assim, segundo as autoras, o professor passa a ser interlocutor dos alunos, fazendo perguntas aos textos motivadas pelos problemas que estes apresentam. A reescrita, que marca uma nova versão

para o texto, será resultado do acionamento tanto de estratégias linguísticas como também discursivas.

Portanto, os gêneros textuais materializam o funcionamento de uma sociedade, constantemente mediado por atividades discursivas. A língua é o instrumento entre os sujeitos da ação social. É preciso, então, envolver os alunos em processos de leitura e escrita dentro e fora da escola, práticas estas que necessitam estar sempre atreladas à função social a que servem as produções.

3. Reconstituição das etapas da UD

Pensou-se a UD como um instrumento que oportunizaria a todos os envolvidos repensar a educação, compreendendo-se que não se trata de transmitir conhecimento, mas de (re)construí-lo. Para esse propósito, no formato do CCMG e de acordo com definições de Silva (2015, p. 1045), foram desenvolvidas atividades a partir de dois gêneros âncoras: o conto (produto intermediário) e o pôster científico ou acadêmico (produto final). Esses são assim denominados por serem os gêneros-chave, que embasaram todo o trabalho realizado e, por isso, tiveram um *status* de “maior relevância na sequência de atividades planejadas” (SILVA, 2015, p.1045). A partir deles, outras atividades foram desencadeadas, orientadas por gêneros satélites (ver figura a seguir). Estes, por sua vez, propiciaram a contextualização das atividades de leitura, escrita e análise linguística, ampliando o repertório de conhecimento dos alunos sobre a matéria focalizada e direcionando para a culminância na produção final.

A figura mostra os gêneros escolhidos para compor a UD. A definição destes textos não obedeceu a um critério específico (com exceção do conto, previsto no Referencial Pedagógico para o 1º bimestre); foram sendo escolhidos apropriadamente à intenção comunicativa e conforme se mostraram necessários na dinâmica da intervenção. Isso evidencia a flexibilidade necessária e constitutiva do planejamento escolar.

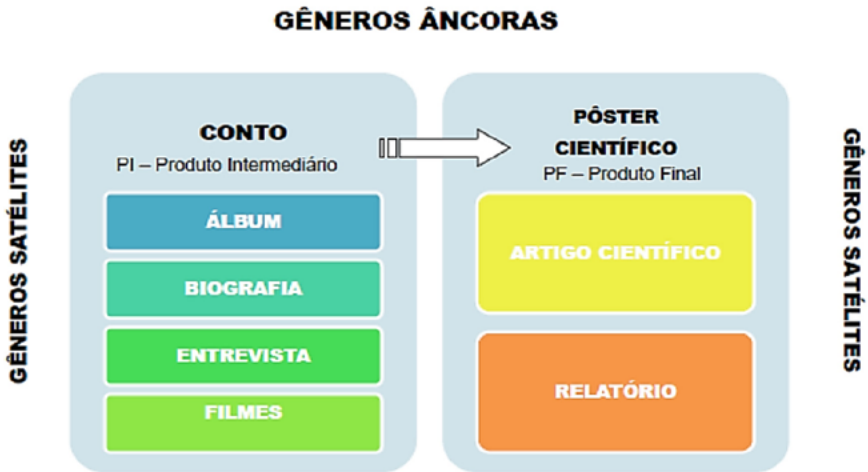


Figura. Gêneros na Unidade Didática

Fonte: Adaptação de Bezerra (2015), Garcia (2015) e Silva (2015).

Para cada um dos gêneros âncoras, foram seguidas as etapas do CCMG, conforme sintetizado nos quadros a seguir (Quadros 1 e 2). Para trabalhar o conto, fez-se a leitura da obra “O pequeno príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, explorando-se a estrutura do gênero trabalhado e suas especificidades. Para que os alunos e o professor-participante tivessem acesso à obra e pudessem fazer a leitura também em momentos extraclasse, foram distribuídas unidades do livro ou cópias do texto. Em sala, realizou-se, de igual modo, a leitura compartilhada e foram propostas atividades de interpretação, em que foram trabalhados aspectos relativos à organização do texto e à linguagem. Também, foram desenvolvidas atividades de análise linguística, tendo-se o texto como base, não como pretexto (conforme já elucidado neste artigo, em seção anterior).

Quadro 1. Circuito visando ao conto como produto intermediário da intervenção

Modelagem	<p>Filmes para introdução temática e abordagem do conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero.</p> <p>Questionamentos orais para verificação do que os alunos sabiam sobre contos de fada, realidade e ficção.</p> <p>Abordagem a partir de duas ilustrações da obra para introduzir o contexto do livro a ser trabalhado.</p> <p>Entrevista com adultos da escola a respeito das mesmas ilustrações.</p> <p>Leitura e discussão do livro.</p> <p>Descrição dos personagens quanto às características físicas e psicológicas, a partir da construção de um álbum com as imagens dos personagens e respectivas legendas.</p> <p>Investigação da biografia do autor da obra.</p>
Negociação conjunta de texto	Produção conjunta de uma versão do gênero: resumo da obra lida.
Construção do texto de forma independente	<p>Construção individual de um conto como atividade de culminância de todo um processo de abordagem.</p> <p>Etapa preliminar: idealização e construção de um personagem³.</p> <p>Correção dos textos a partir de critérios predefinidos e específicos para o gênero.</p> <p>Discussão dos principais problemas encontrados nas produções.</p> <p>Reescrita, realizada em sala de aula, individualmente, a partir da digitação dos textos pelos alunos em <i>laptops</i> que lhes foram disponibilizados.</p> <p>Reescrita compartilhada de um dos textos dos alunos, com o consentimento do autor.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

A produção do álbum na etapa de modelagem surgiu como estratégia para dificuldades apresentadas quando se pediu aos alunos que descrevessem os personagens do conto. As gravuras serviram como motivação para que

3 Aspectos orientadores para planejamento do personagem: nome, apelido, data de nascimento (dia, mês e ano), data de óbito (caso seja pertinente), onde nasceu, nome dos pais, onde viveu, coisas que gosta de fazer, coisas que não gosta de fazer, características físicas relevantes, características psicológicas relevantes.

os alunos lessem e compartilhassem o entendimento, além de estimularem a produção das legendas descritivas, contendo as características físicas e psicológicas dos personagens. Além disso, preparou os alunos para a fase de produção independente, visto que uma proposta idealizada para a etapa final era a construção de um personagem que faria parte de uma narrativa elaborada pelos alunos. Também para essa última produção, a investigação da biografia do autor da obra lida foi relevante; sua história de vida serviu como estrutura base para que, posteriormente, se traçasse o perfil biográfico do personagem criado.

Por sua vez, a etapa seguinte da UD teve como gênero âncora o pôster científico ou acadêmico. Tal como aconteceu com a produção do álbum, também nesse segundo circuito o gênero foi definido a partir de uma necessidade que se apresentou: a divulgação dos resultados de uma pesquisa feita pelos alunos. A sequência do trabalho com o conto, com destaque para os personagens e suas características distintivas, encaminhou para um levantamento entre os alunos da escola acerca de seus personagens favoritos. Essa pesquisa requereu estratégia adequada para sua divulgação.

Sendo o pôster um dos recursos de exposição e comunicação da ciência, a produção marca outro tipo de letramento, que se denomina letramento científico. Nesta abordagem investigativa, compreende-se a expressão associadamente com os sentidos dos termos alfabetização e letramento no contexto de ensino da língua portuguesa (cf. SOARES, 2003; 2009). Se alfabetizar significa ensinar a ler e a escrever e letramento corresponde ao uso social e consciente da leitura e da escrita, alfabetização científica se refere, então, ao conhecimento de termos e procedimentos científicos, sem nenhuma utilização mais crítica destes; por sua vez, a expressão “letramento científico” pressupõe competências e habilidades para interagir sobre práticas e discursos em torno das ciências. Assim, o circuito realizado a partir do pôster focalizou práticas em que foram abordados textos desse domínio social e oportunizou a pesquisa e a investigação como trajetórias para a aprendizagem.

Quadro 2. Circuito visando ao pôster científico como produção final

Modelagem	<p>Produção conjunta de roteiro para entrevista.</p> <p>Realização de entrevista com colegas da escola para conhecer-lhes os personagens favoritos.</p> <p>Organização dos dados coletados, elaboração de gráfico e construção do relatório da pesquisa.</p> <p>Mostra de filmes do personagem eleito para que os alunos lhe identificassem as principais características, bem como de outros personagens secundários que atuavam nos episódios⁴.</p> <p>Visita ao câmpus da Universidade Federal do Tocantins em Araguaína, onde, em sua esfera de produção e circulação, foram explorados pôsteres produzidos por pesquisadores da instituição.</p> <p>Exposição de pôsteres na sala de aula e leitura de outros para identificação da estrutura do gênero (título, localização dos nomes dos autores dos trabalhos e dos professores orientadores, metodologia, resultados, considerações finais, referências bibliográficas) e suas característica constitutivas, o que também fora feito na visita à UFT.</p>
Negociação conjunta de texto	<p>Realização de experiência científica em sala de aula, apropriada à idade dos alunos e ao contexto, cujos resultados serviriam de suporte à produção coletiva.</p> <p>Diagramação e redação conjunta de um pôster, utilizando-se o computador como ferramenta de produção⁵.</p>

continua

- 4 Nas discussões para produção final do pôster, o aluno com deficiência intelectual contribuiu com motivação, uma vez que é admirador do personagem eleito. A participação desse aluno evidenciou que, quando existe um projeto baseado no gosto do aprendiz, a colaboração se torna mais prazerosa e possível.
- 5 Destaque para a colaboração específica de um aluno, que desenhou a ilustração da experiência. O desenho foi escaneado e inserido na versão final do *banner*.

Construção do texto de forma independente	<p>Produção individual de um pôster por cada aluno, a partir da pesquisa realizada no contexto da escola, orientada pelos objetivos:</p> <p>a) investigar como os valores sociais apareciam nos personagens da preferência dos alunos; b) conhecer personagens marginalizados pela sociedade brasileira, estabelecendo-se a relação de respeito como valor fundamental para o convívio em sociedade.</p> <p>Correção do texto segundo critérios delineados para o gênero.</p> <p>Reescrita dos textos pelos alunos.</p> <p>Realização da FECIM, Feira de Cientistas Mirins.</p>
---	---

Fonte: elaborado pelos autores.

Como um dos resultados positivos da UD a partir do CCMG, destaca-se a aprendizagem dos alunos quanto à necessidade de planejamento dos textos, bem como da busca de informações que lhes permitam ter conteúdo para escrever. Além disso, a escrita colaborativa contribuiu com a aprendizagem dos alunos ao permitir a eles praticar processos cognitivos importantes e inerentes à etapa de elaboração textual. Particularmente, puderam aprender também com a negociação de conflitos em prol do sentido pretendido. Segundo Guimarães e Dornelles (2016, p.222-223), uma das vantagens da escrita colaborativa está na “negociação, avaliação e tomada de decisões conjuntas, no processo de formação de um sujeito crítico, autônomo e participativo”. Os alunos avaliaram as escolhas feitas, eliminaram informações desnecessárias, acrescentaram dados importantes, argumentaram a favor do seu ponto de vista, sempre visando à finalidade social dos textos.

Quanto à correção dos textos, o foco não recaiu apenas ou principalmente nos aspectos gramaticais, mas na adequação do conteúdo ao interlocutor para ele pensado. Além disso, foi acompanhada de recados dirigidos a cada um dos alunos, uma estratégia proposta por Gonçalves e Bazarim (2013), visando-se a destacar suas potencialidades e a motivá-los à prática da escrita. Como metodologia de abordagem que permitisse contemplar os problemas recorrentes nos textos corrigidos e de modo a fazer com que os alunos compreendessem os apontamentos, cada um dos critérios

de correção foi explicado, bem como o que se esperava encontrar nos textos produzidos, em conformidade com o gênero. Por fim, usando-se o *data show* como recurso didático, alguns textos que não se enquadravam no que havia sido proposto foram apresentados e discutidos, ao mesmo tempo em que se instigou a produção oral de uma narrativa mais adequada.

Quanto à reescrita conjuntamente com os alunos, ela foi potencializada com a interação entre os interlocutores, que puderam realizar escolhas entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua (cf. KOCH; MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2005). Por isso, compreende-se a abordagem relatada como sendo produzida dentro da teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), no sentido explicitado por Garcia (2015, p. 40), tomando-se a linguagem “como um sistema de escolhas léxico-gramaticais motivadas por razões pragmáticas, e [que] é também funcional, tendo em vista que estas escolhas apresentam uma determinada função social dentro da situação interativa instaurada” (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; SILVA, 2014a; 2014b).

As estratégias, assim, foram coerentes com a perspectiva de que os estudantes são agentes do seu conhecimento, o que, dentro do cenário de práticas engessadas que ainda perdura nas escolas, foi uma inovação ? lembrando o conceito de Signorini (2007)⁶, apresentado no início deste artigo. Para isso, a intervenção deu impulso à educação pela pesquisa, prática que promoveu reflexões e construção de saberes e cuja realização não é costumeira no Ensino Fundamental. Portanto, as ações promovidas a partir da UD relatada movimentaram a dinâmica das aulas e estimularam mudanças que, espera-se, continuarão a refletir positivamente nos modos de ensinar e de aprender daqueles que, de alguma forma, participaram ou foram testemunhas desta intervenção.

6 Ainda nos termos da autora, “inovação é aqui compreendida como uma categoria de base interpretativa, portanto não-universal e muitos menos transparente ou neutra: inovador é sempre uma qualificação positiva que favorece determinados agentes sociais em detrimento de outros, o que faz com que esteja sempre sujeita a contestação” (SIGNORINI, 2007, p. 9).

4. Contribuição da pesquisa-ação para a formação do professor participante

Uma vez que o conhecimento está por toda parte e cada vez mais disponível aos alunos, não se pode manter as mesmas práticas pedagógicas de décadas atrás; os professores não podem ainda se comportar como detentores e transmissores de conhecimentos supostamente estáveis (TARDIF; LESSARD, 2013). Foi partindo dessa premissa que a proposta investigativa se dedicou a formar um aluno pesquisador, não mais receptor de conhecimentos. Mas, para tanto, também foi necessário intervir primeiramente na formação do professor-colaborador, desestabilizando a comodidade em que ele se encontrava, requerendo-lhe autoria para a instauração de ensino e aprendizagem mais produtivos.

Em sua autobiografia, o professor relatou uma formação limitada e limitante desde as séries iniciais. Ele viveu parte da infância na zona rural e foi privado dos estudos até os 14 anos. A partir dessa idade, cursou a primeira etapa do Ensino Fundamental em turmas multisseriadas e terminou o restante do ensino básico na modalidade de supletivo. Depois, fez curso técnico em magistério, e a graduação em Pedagogia foi toda realizada por meio de um curso telepresencial. Além disso, realizou uma especialização em instituição privada.

A partir desse histórico, notam-se as inevitáveis dificuldades e inseguranças vivenciadas pelo professor, pois sua formação não lhe ofereceu bases sólidas para que exercesse o magistério com autonomia desejada. A despeito disso, afirmou que nada o impedia de realizar boas aulas e garantiu ter o sonho de ser professor. No entanto, a performance demonstrada em sala de aula desvelou a indispensabilidade de mudanças, com as quais a intervenção relatada, em alguma medida, cooperou.

O professor não era autor de suas aulas, utilizando os planejamentos elaborados por outro profissional, regente de outra turma de 5.º ano. Também apresentava dificuldades para articular os conteúdos e se utilizava de métodos

tradicionais de ensino. Por tudo isso, embora tivesse um conhecimento de mundo abrangente e que contribuísse com os ensinamentos que repassava aos alunos, sofria estigma dos colegas de profissão e era rechaçado devido a suas limitações.

Quanto à produção textual, semanalmente pedia uma produção aos alunos, seguida de correção e reescrita. No entanto, nos textos por ele corrigidos, as principais observações assinaladas eram relativas à adequação linguística. Um dificultador foi, ainda, o fato de não dominar tecnologias, o que também o impedia de planejar as próprias aulas. Por isso, ao longo da intervenção, encontrou-se semanalmente com a pesquisadora e, ao invés de discutirem as atividades realizadas e o alcance ou não dos objetivos, ele era orientado quanto ao uso do computador, já que a máquina facilitaria o que havia sido planejado para a UD. Além disso, durante a realização das atividades da intervenção, embora a proposta inicial fosse que tanto pesquisadora quanto professor compartilhassem as aulas ministradas, ele não se sentia apto a ensinar os conteúdos da UD. Por conseguinte, argumentos como “Eu não conheço a história do livro”, “Eu não assisti ao filme todo”, “Você explica que eu observo” foram recorrentes nas aulas.

Entretanto, em meio a todos esses fatores que poderiam representar obstáculos até mesmo para a realização da intervenção, a humildade em se reconhecer como alguém que precisava aprender emergiu como uma virtude favorável por parte do professor. Sua postura muito contribuiu com a prática realizada e com o seu envolvimento pessoal nas atividades. O momento de interação transcrito no Exemplo 1 apresenta uma das situações em que ele mostrou valorizar o projeto realizado com a turma e reconhecer as contribuições para sua prática.

Exemplo 1

PP: Essa aula aqui é uma riqueza pro resto da vida. Caio⁷, tenha atenção que essa aula vai com você pra o resto de sua vida ((dirige-se à criança criada por ele e que o acompanha por diversos momentos em sala)). É pro resto da vida gente. Isso aqui é um aprendizado tão rico que vocês nem tão pra pensar. (...) Eu acho que foi o maior presente que eu ((Cita o nome completo)), ou ((utiliza-se da forma como é conhecido)), trouxe pra o 5.º ano C, porque fui eu quem trouxe. Ela iria pra sala do professor Êmerson. E eu tava do lado sentado. E pedi... eu quero. Num foi?

P: Foi.

PP: Dentro da minha simplicidade, dentro de um desconhecimento do teor, teor é o âmago, é o centro, é a coisa, como diz a Ana. Entendeu? Dentro... ((Alunos conversando)) Psiu, eu ouvi a conversa e disse: nossa! pros meus alunos é um prato cheio! Vou levar esse presente e eu trouxe esse presente. Essa fonte de conhecimento da língua portuguesa.

Trecho de fala

Nota: PP = professor participante; P = pesquisadora

Apesar das dificuldades, no decorrer das aulas, foram perceptíveis algumas mudanças na prática do professor. Como ilustração mais direta desse fato, no Exemplo 2, ele mesmo relata os ganhos de uma aula de produção coletiva, o que muito se diferenciava de sua prática até então. Geralmente, ele não trabalhava com os alunos os estágios de modelagem ou negociação conjunta; pedia as produções independentes, sem munir os estudantes de conhecimento a respeito do tema e do gênero e, também, sem mostrar a eles a necessidade de planejamento para que o texto atendesse ao propósito devido.

7 Cf. nota 1.

Exemplo 2

PP: Meninos, presta atenção. Gustavo, levanta a cabeça. Gente, é muito importante esse momento pra vocês. A professora está ensinando como você produzir um texto de qualidade, um texto enxuto, como a gente fala, um texto enxuto, entendeu? Sem palavra faltando... sem palavra sobrando... porque quando a gente escreve o menino ele foi... pra que ele se já tem o menino? Já falou, já apontou lá o sujeito, então não precisa outro pra ... entendeu? Pra explicar pro leitor... então, ela tá enxugando o texto, vai ficar chique. Aprenda, aprenda! Vocês se lembram quando eu fiz no quadro aqui aquele... que nós criamos... aquele... poemazinho⁸?

ALUNOS: Sim.

PP: O lugar onde vivo. Eu num enxuguei ele assim? Nós fomos fazendo e depois fomos matando as palavras que não servia, tirando e jogando fora. É como se cata um arroz pra comer... num tira as escolhas? Joga fora, fica só o arroz limpim. É isso aí... gente.

Excerto de aula

Nota: PP = professor participante

Os momentos em que se observou o professor à frente da turma, conduzindo as atividades, foram evidências inequívocas quanto à contribuição das ações para a sua formação. Somente nessas situações se percebia o que era apreendido com as aulas ministradas pela pesquisadora, pois, quando questionado diretamente a respeito, sempre respondia de modo pouco preciso: “Bom. Eu tô aprendendo”.

Diante da dificuldade de ser mais específico quanto às contribuições do trabalho realizado para a sua própria formação, a música foi uma estratégia pensada para que ele melhor se expressasse. De fato, em alguns momentos, o que se via no profissional era um cantor atuando como professor, não o contrário (ver Exemplo 3). Houve ocasiões em que a pesquisadora o presenciou com os alunos compondo letras relacionadas aos conteúdos estudados, a eventos ou a datas comemorativas. Ficava claro que, apesar do grande talento,

8 O professor se referiu a uma aula de produção de poemas por ocasião das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP). Durante a intervenção, aulas foram utilizadas para realização de oficinas com essa finalidade.

o professor demonstrava dificuldade para utilizá-lo em sala de aula. Segundo ele, a intervenção também lhe ensinou como trabalhar com a música no contexto escolar, conforme ele revela no excerto seguinte.

Exemplo 3

PP: Ah, uma coisa que eu quero te...te... falar... eu canto, componho, e tal... e na sala de aula eu não sabia desenvolver um trabalho com uma música, com esse trabalho aí eu já sei como trabalhar uma música.

P: É mesmo, XXXXX? Maravilha!

PP: Não é verdade?

P: Eu vi aquele dia tu dando aula do...do...do... lugar onde eu vivo aí eu percebi que tu já consegui ter a noção de como trabalhar sem..

PP: É... eu consegui aprender como trabalhar música com eles.

P: Aí ó, o quê que você precisa fazer quando for trabalhar com um gênero qualquer, no caso teu, a música. É não trabalhar tudo em uma única aula. É fazer as etapas... Fazer o passo-a-passo.

Excerto de aula

Nota: PP = professor participante; P = pesquisadora.

O professor não produziu notas de campo sobre a experiência de pesquisa vivenciada, conforme solicitado pela pesquisadora, mas a surpreendeu com as próprias impressões na letra da canção reproduzida, gênero textual que possibilitou expressão da voz do professor de forma produtiva. A produção da música foi uma sugestão expressa pela pesquisadora, diante da resistência para produzir notas de campo. O resultado foi a composição intitulada “Canto Literário”, cuja letra consiste no Exemplo 4.

Exemplo 4

1. Ei, vou lhe contar
 2. De uma pesquisa realizada
 3. Pro mestrado da Aylizara, na UFT
 4. Realidade e ficção se misturaram
 5. Gramática e ortografia acompanharam
 6. Fantasias, mistérios, muita imaginação
 7. Leitura, escrita e interpretação
 8. Não demorou a linda produção (2x)
 9. Os personagens chegaram
 10. Foram todos trabalhados
 11. Os que não compareceram
 12. Os alunos inventaram
 13. Adjetivos, substantivos,
 14. A bola da vez
 15. Ciências se fez presente nas aulas de Português (2x)
 16. Laptops usados
 17. Textos foram criados
 18. Aulas diferenciadas
 19. Também foram exploradas
 20. Álbuns, contos e aventuras
 21. Banners confeccionados
 22. O que era literário
 23. Pra ciência foi transportado
 24. Bingos, filmes e canções
 25. Diversão pra garotada
 26. Diante de tanta pesquisa
 27. Descobrimos que a língua
 28. É algo pra ser estudada.
- Autor: Tony Duarte (Pseudônimo)

Letra de música

A música revela a trajetória da intervenção e a compreensão do professor quanto ao que foi executado: a modelagem dos conhecimentos dos alunos a respeito da diferença entre ficção e realidade (verso 4); a modelagem

texto, interligada ao contexto (verso 5); a assimilação da necessidade de um trabalho prévio, realizado em etapas, até que se chegue à produção (versos 7 e 8); o elemento lúdico como estratégia para motivar a participação dos alunos e a construção do conhecimento (versos 24 e 25). Até mesmo o caráter indisciplinar da pesquisa é reconhecido na música (verso 15), quando se remete aos momentos em que foi realizado o experimento em sala de aula para orientar a produção conjunta do pôster científico. Do verso 18 ao 23, é possível perceber a contribuição do letramento científico para a inovação das aulas, o qual possibilitou o estudo da língua em situações de investigação, conforme reiteram os últimos versos da música (de 26 a 28). Enfim, a partir da composição, o professor mostrou que percebeu a interligação dos eixos de ensino e o modo como a gramática deixou de ser o foco das aulas de língua portuguesa, enquanto a função comunicativa da língua ganhou relevância, juntamente com a perspectiva de uma língua que é viva e dinâmica.

A partir da experiência de intervenção relatada e das evidências de sua contribuição para a formação desse professor e de outros que, indiretamente, possam ter sido afetados por ela, percebe-se o quão relevante é a interação entre universidade e escola. Ela é fundamental para o aperfeiçoamento profissional dos docentes envolvidos, tanto para quem realiza a pesquisa quanto para aqueles que com ela colaboram. Ademais, essa parceria amplia as possibilidades de aprendizagem significativa por parte estudantes (cf. SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016).

Considerações finais

A pesquisa-ação relatada neste artigo oportunizou interações colaborativas e produtivas entre a academia e o contexto escolar, contribuindo com as pesquisas realizadas no campo de estudos da LA. As ações desenvolvidas cooperaram para que todos os envolvidos vivessem a real possibilidade de se produzir conhecimento e de apresentá-lo por meio de uma abordagem mediada pelos gêneros textuais. Para isso, o trabalho articulou

letramento escolar (à medida que se dedicou a conteúdos de leitura e escrita), competência escritora (quando promoveu a elaboração de textos de diferentes gêneros com autonomia), letramento linguístico (cf. HALLIDAY, 1996; HASAN, 1996, visto que permitiu o contato com a língua em funcionamento e apresentou o estudo gramatical contextualizado) e letramento científico (quando valorizou a pesquisa e dialogou com as formas produção e comunicação de conhecimento no contexto das ciências).

A intervenção foi ousada e inovadora, por ter oportunizado mudanças nos hábitos escolares e desafiado os moldes tradicionais de ensino. Os planos de ação incidiram especialmente na transformação da prática docente, por meio da qual se possibilitam aprendizagens significativas, colocando-se o aprendiz como sujeito ativo em todo o processo.

Espera-se que este trabalho possa ainda contribuir com o repensar constante da prática de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, oferecendo subsídios para um ensino que seja crítico e criativo. Além disso, a expectativa é que sejam lançados novos olhares para o professor que se deseja nas salas de aula: um educador pesquisador (DEMO, 2006; SILVA, 2014b; 2019a; 2020b), já que é preciso que ele seja capaz de produzir seu próprio conhecimento para que seus alunos possam também desenvolver as habilidades de autoria e autonomia.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de mestrado concedida à primeira autora deste artigo. Agradecemos ainda ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade em pesquisa (Processo nº 304186/2019-8), concedida ao segundo autor deste artigo. Os referidos financiamentos contribuíram diretamente para a produção da pesquisa científica aqui compartilhada.

Referências

- ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003. 184 p.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.
- BEZERRA, S. O. X. **Letramentos orientados por circuito curricular mediado por gêneros: práticas de escrita e de análise linguística em aulas de língua portuguesa**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 87 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- CALLAGHAN, M.; KNAPP, P.; NOBLE, G. **The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing**. Edited by B. Cope and M. Kalantzis. London: Falmer Press, 1993. 296 p.
- DAMIS, O. T. Unidade Didática: Uma técnica para a organização do Ensino e da Aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de Ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 105-136.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 121 p.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-18.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 9 (1987), n. 1, p. 5-45, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados** [online], [s.l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

GARCIA, V. B. B. R. **Transformações em aulas de leitura e análise linguística**: Percursos de professoras. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 17-34.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, Gêneros e Letramento**: a (re)escrita em foco. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 268 p.

GUIMARÃES, F. T. B.; DORNELLES, C. O processo de construção de um webjornal laboratório: a reescrita colaborativa em foco. In: GONÇALVES, A.V; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (Org.). **Ensino de Língua para a Contemporaneidade**: escrita, leitura e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 215-252.

HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: a functional perspective. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in Society**. London/New York: Longman, 1996. p. 339-376.

_____. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. London: Routledge, 2014. 786 p.

HASAN, R. Literacy, Every Talk and Society. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in Society**. London/New York: Longman, 1996. p. 377-424.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262 p.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005. 168 p.

KOCH, I. V.; MARCUSHI, L. A. Processos de Referenciação na Produção Discursiva. **Delta – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], São Paulo, SP, v. 14, n. spe, p. 169-190, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300012>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019. 300 p.

MORAIS, J. **Alfabetizar para democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014. 184 p.

MOREIRA, R. A. S. S. Repensando a (re)escrita de textos: leitura e produção textual na Universidade de Brasília. **Linguagem**, São Carlos, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/19247515-Repensando-a-re-escrita-de-textos-leitura-e-producao-textual-na-universidade-de-brasilia.html>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa** [online], [São Paulo, SP], v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

REIS, A. P. **Letramento científico como prática inovadora numa escola pública araguaense**. 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da Inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 07-15.

SILVA, W. R. Subvertendo a exclusão escolar: a mediação como via para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. **Revista Portuguesa de Educação**, [Braga, Portugal], v. 18, n.2, p. 215-239, 2005. Disponível em: <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872005000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. *Investigações*, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 135-160, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1354/1026>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/6Qp85pStVhsWwDkXDhsXrWf/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011. 112 p.

_____. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA - ALFAL, 17., 2014, João Pessoa. *Estudos Linguísticos e Filológicos*, João Pessoa: Idéia, 2014a. p. 1991-2003.

_____. Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2014b. 138 p.

_____. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/4HSFLfTXJHm4GjyTPrtqsz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

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

_____. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino da língua materna. 2. ed. Manaus: Editora UEA, 2020a. 141 p.

_____. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2278-2308, set./dez. 2020b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/N43FsTqYkyBZTvnj6nS5Mdf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidades. Campinas: Pontes Editores, 2016. 270 p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. 202 p

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

STREET, B. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

SUASSUNA, L.; BEZERRA, M. B. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, v. 21, n. 47, p. 611-628, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2466/2419>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista kreuch. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 320 p.

TERZI, S. B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**. [2006]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17084930-A-construcao-do-curriculo-nos-cursos-de-letramento-de-jovens-e-adultos-nao-escolarizados.html>. Acesso em: 27/03/2020

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224 p.