

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ANA RITA LOUZADA COELHO**

**AS LETRAS E O MUNDO NA SALA DE AULA:  
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Vitória  
2016

ANA RITA LOUZADA COELHO

**AS LETRAS E O MUNDO NA SALA DE AULA:  
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Vitória  
2016

C672I Coelho, Ana Rita Louzada

As letras e o mundo na sala de aula : operações de linguagem  
no ensino fundamental/ Ana Rita Louzada Coelho. – 2016.  
176f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Antônio Carlos Gomes.

Dissertação(Mestrado) – Instituto Federal do Espírito  
Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2016.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3.  
Ensino fundamental. I. Gomes, Antônio Carlos. II. Instituto Federal  
do Espírito Santo. III. Título.

CDD: 410.7



## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

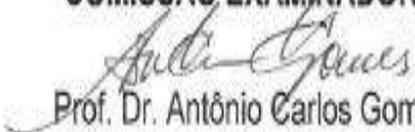
### ANA RITA LOUZADA COELHO

COELHO, Ana Rita Louzada; GOMES, Antônio Carlos. **As Letras e o Mundo na Sala de Aula: Operações de Linguagem no Ensino Fundamental**. Vitória: Ifes, 2016. 176 p.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – Ifes - Campus Vitória.

Aprovado em 02 de dezembro de 2016

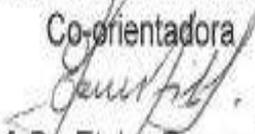
#### COMISSÃO EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes  
Instituto Federal do Espírito Santo

Orientador

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilioni Augusta da Costa  
Instituto Federal do Espírito Santo

Co-orientadora

  
Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho  
Instituto Federal do Espírito Santo

Membro Interno

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleonara Maria Schwartz  
Universidade Federal do Espírito Santo/PPGEHUFES

Membro Efetivo Externo



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ANA RITA LOUZADA COELHO**

COELHO, Ana Rita Louzada; GOMES, Antônio Carlos. **Caderno Pedagógico: As letras e o mundo na sala de aula: operações de linguagem no ensino fundamental.** Vitória: Ifes, 2016. 64 p.

Produto final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

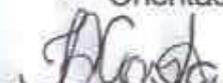
Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Aprovado em 02 de dezembro de 2016.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes  
Instituto Federal do Espírito Santo

Orientador

  
Prof.ª Dr.ª Ilioni Augusta da Costa  
Instituto Federal do Espírito Santo

Co-orientadora

  
Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho  
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro interno,

  
Prof.ª Dr.ª Cleonara Maria Schwartz

Universidade Federal do Espírito Santo/PPGEHUFES

Membro efetivo externo

## DECLARAÇÃO DA AUTORA

Declaro, para fins de pesquisa acadêmica, didática e técnico-científica, que este Trabalho de Conclusão de Curso pode ser parcialmente utilizado, desde que se faça referência à fonte e à autora.

Vitória, 02 de dezembro de 2016.

  
Ana Rita Louzada Coelho

A Deus, pela vida, pelas bênçãos, pelo amor e pelo dom do perdão...

Ao Ifes e ao Profletras, por um sonho realizado...

À Capes, pela bolsa de incentivo, sem a qual a jornada seria intransponível...

À Sebastiana e Bairo, meus pais, por me permitirem encarar o mundo de frente, permitirem-me, desde sempre, ler o mundo e por acreditarem em mim...

A Filipe e a Henrique, meus filhos, pelo incentivo, pela cumplicidade, pelas leituras de meus silêncios suplicantes e pelo socorro imediato...

A meus irmãos Bairo Lúcio, Lucimar, José Marcos, Vuge, Beatriz e Cassiano por, sempre, terem me estendido as mãos e caminharem comigo...

A Rogério, meu marido, por ter partilhado comigo de todos os encontros e desencontros enquanto eu me tornava mestre na arte da vida!

A meus amigos, pelo colo afetuoso e por enxugarem minhas lágrimas...

Aos meus professores, pelos conhecimentos partilhados...

À professora Letícia, por ser, simplesmente, exemplar...

À Karolina, pela competência e disponibilidade invejáveis...

À Vuge, por tudo...

A meus alunos da EEEFM “Professora Inah Werneck”, sujeitos da pesquisa, sujeitos de amor e de vida pulsante, que me fizeram amar, ainda mais, meu ser professor e me (re)produziram uma espécie melhor...

A meus alunos do Ensino Superior, meninos e meninas das Letras, por olharem o mar por trás das dunas altas junto comigo...

A mim, a menina sem olhos que gosta de enxergar longe... pela coragem, pela persistência, pela luta, pelas descobertas, pelas privações, pelos encontros adiados, pelas lágrimas, pelos sorrisos, pela ousadia, e pelas conquistas e pelos amores de papel encontrados pelas estradas...

E, acima de tudo, a meu orientador, Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes, pelos conhecimentos partilhados e por acreditar em mim, vivendo comigo meu sonho e alimentando-o, além de incentivar minha produção!

A nós, essa conquista!!!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a você, Gomes, que me comprovou com sua postura ética-humana-profissional que a maior titulação de cada um de nós em nossa viagem terrena deve ser a titulação humana, com caridade, ética e grandeza d'alma. Com seu EU meu EU se fortaleceu. Hoje, até já me sinto pluralizada em minha essência e me resgatei de mim, acordando, como sempre, muitas palavras adormecidas...

*“Deve-se escrever da mesma maneira com que as lavadeiras lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.”*

(GRACILIANO RAMOS, 1962)



## **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

### **RESUMO**

Este trabalho, realizado no segundo semestre de 2015, com alunos do EF I, analisou a relevância de atividades epilinguísticas no ensino da língua materna no Ensino Fundamental por meio de uma prática interdisciplinar e sistêmica. Além dessa abordagem, a ação educativa aqui demonstrada ressalta a importância do pensamento complexo e de investidas na autonomia intelectual do sujeito-aluno no cotidiano linguístico no espaço da sala de aula, para que ele, em conformidade com a pedagogia freiriana, construa-se um sujeito capaz de ler o mundo e de ler-se como sujeito de aprendizagem. À luz do sociointeracionismo vygotskyano e do construtivismo piagetiano, a referida pesquisa focará a importância das operações enunciativas de Culioli no desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita de alunos do Ensino Fundamental. Considerando o processo de aquisição da linguagem escrita e os estágios iniciais da consolidação da escrita em alunos do EF I, a metodologia empregada reforça que é possível fazer com que os alunos se apropriem dos mecanismos linguístico-textual-discursivos na modalidade escrita da língua, operando com os recursos linguísticos e manipulando proficientemente a linguagem. Nesse contexto, apresenta uma sequência didática que traz sugestões de estratégias metodológicas indicadas a este fim, enquanto sustenta-se na pesquisa bibliográfica aqui apresentada. Com isso, a pesquisa objetiva possibilitar a formação do desenvolvimento do leitor e do escritor crítico no EF I por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas que viabilizem a consolidação de uma prática textual-discursiva nos referidos alunos.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Epilinguismo. Operações enunciativas.



## **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

### **ABSTRACT**

This work, carried out in the second semester of 2015 with Elementary School students, analyzed the relevance of epilinguistic activities in the teaching of the mother tongue in Primary Education through an interdisciplinary and systemic practice. In addition to this approach, the educational action demonstrated here emphasizes the importance of complex thinking and invested in the intellectual autonomy of the subject-student in the linguistic presented every day in the space of the classroom. So that, in accordance with the Freire pedagogy, a subject capable of reading the world and reading himself as a subject of learning. In the light of Vygotskian socio-interactionism and Piagetian constructivism, this research will focus on the importance of Culioli's enunciative operations in the development of reading and writing skills of Elementary School students. Considering the process of acquisition of written language and the initial stages of writing consolidation in Elementary School students, the methodology used reinforces that it is possible to work with students who appropriate of the linguistic-textual-discursive mechanisms in the written language modality, operating with linguistic resources and proficiently manipulating language. In this context, it presents a didactic sequence that brings suggestions of methodological strategies indicated to this end, while it is based on the bibliographic research presented here. Thus, the objective of this research is to enable the development of the reader and the critical writer in Elementary School through linguistic and epilinguistic activities that enable the consolidation of a textual-discursive practice in students.

Keywords: Teaching. Learning. Epilinguism. Enunciative operations.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>COM O PÉ NA ESTRADA... NOS CAMINHOS DA LINGUAGEM</b> .....	19
2.1	EPILINGUÍSTICA E TRABALHO COM A LINGUA(GEM) .....	19
2.2	O APRENDER E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	24
2.3	CAMINHANDO SOB O PENSAMENTO COMPLEXO .....	28
2.3.1	<b>O papel do professor no espaço escolar: bagagens teóricas</b> .....	34
<b>3</b>	<b>COM UM PASSO DE CADA VEZ, CAMINHANDO RUMO AO SABER TEXTUAL-DISCURSIVO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	41
3.1	BASES TEÓRICAS E ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	41
3.2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA EMPÍRICA .....	52
3.3	CAMINHOS PERCORRIDOS NA SD E ANÁLISE DA CAMINHADA .....	54
<b>4</b>	<b>CAMINHOS DIVERGENTES... VIAGENS OPOSTAS... AÇÕES LINGUÍSTICAS POR VIAS EPI E METALINGUÍSTICAS: UM CONTRAPONTO... UMA CONCEPÇÃO... UM SÓ DESTINO...</b> .....	153
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	166
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	169
	ANEXO A - Consentimento Livre e Esclarecimento.....	173

## 1 INTRODUÇÃO

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.  
 Viajaram para o sul.  
 Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.  
 Quando o menino e o pai, enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o  
 mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o  
 menino ficou mudo de beleza.  
 E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
 - Me ajuda a olhar!

GALEANO, Eduardo. A função da arte/1 <sup>1</sup>

Iniciamos nossa militância como professora em 1984. Desde lá, as salas de aula já proporcionavam encontros com as Letras. As agruras e os não quererem de muitos alunos convidaram-nos a pesquisas diversas nos universos literário e linguístico, visando a motivar o aluno a gostar de aprender e a aprender criativamente. Sem modismos e/ou copiações<sup>2</sup> de práticas cartilhescas, a primeira turma com a qual trabalhamos, uma 4ª série, transformou-se em um cenário de inquietudes. Em trinta anos de sala de aula, fomos agraciados por um passeio profissional que nos fez perceber as variadas instâncias do aprender a ser professora: alfabetizamos crianças e adultos, letramos alunos do Ensino Fundamental I e estendemos essas práticas de letramento para o Ensino Fundamental II levando-as à pós-graduação.

Nesse percurso, por muitas vezes, marginalizamos a gramática normativa nas práticas de sala de aula e privilegiamos os postulados da Linguística Textual como aliados inseparáveis. Obtivemos resultados inesperados, superando a passividade no ato de aprender. O aluno, impulsionado a perceber-se como sujeito e instigado a apropriar-se do conhecimento em sua complexidade por meio de uma visão sistêmica, mostrava sua face com as querências explícitas. As fragmentações disciplinares e as compartimentalizações curriculares cederam espaço ao todo

<sup>1</sup> GALEANO, Eduardo. A função da arte/1 in GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2006.

<sup>2</sup> Termo usado por Marcuschi, em 1996, no ensaio EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO OU COPIAÇÃO NOS MANUAIS DE ENSINO DE LINGUA?\* para se referir aos exercícios cartilhescos que, na maioria das vezes, são representantes do fazer linguístico dos professores.

significativo por meio da manipulação da linguagem, com a mesma importância postulada por Morin (2008) e embasaram nossa atuação profissional.

Dessa perspectiva, entregamo-nos às letras. Graduação em Letras – Literatura. Embriagamo-nos em Baco<sup>3</sup>, navegamos no Navio Negreiro<sup>4</sup>, sofremos com Cazuza<sup>5</sup>, amamos com Loreley<sup>6</sup> e tudo analisamos. Por meio dos estudos linguísticos e dos estudos literários aprimoramos a prática profissional.

Nesse caminhar, muitos foram as Anas, os Paulos, as Adrianas, os Cláudios, as Julianas, o Solimar, os muitos alunos, as muitas alunas com as quais compartilhamos saberes e sabores, dores e delícias.

E assim, sendo docente, compartilhamos sabores e saberes linguísticos com alunos da Educação Básica e do Ensino Superior. E o tempo se passou. Logo depois, Especialização em Língua Portuguesa cursada no “meu pequeno Cachoeiro”<sup>7</sup>. Como aprendemos com Sírio Possenti, Hugo Mari, Leiva Leal, Carla Coscarelli e tantos outros grandes mestres da UFMG que nos brindaram com seus ensinamentos. Se já buscava o mar, ali mergulhamos de corpo e alma nessas águas. Em foco, a Leitura e a Produção de Texto. Indo além nessa travessia, cursamos Pedagogia e

---

<sup>3</sup> Referência ao deus grego, **Dionísio**, identificado a Baco, divindade romana, era filho de Zeus e da princesa tebana Semele, filha de Cadmo, que se tornou o deus do vinho e da vegetação, e que foi estudado em Literatura Latina. Referência citada no texto Dionísio, por Ana Lucia Santana, no site <http://www.infoescola.com/mitologia-grega/dionisio/> Acesso em 10 de out. 2015

<sup>4</sup> Referência a um dos mais conhecidos poemas da literatura brasileira, O Navio Negreiro – Tragédia no Mar – concluído por Castro Alves em São Paulo no ano de 1868. Obra estudada em Literatura Brasileira. Fonte: Portal Raízes, no site <http://www.portaltraizes.com/navionegreirocastroalves/> Acesso em 12 de dez. 2015 Acesso em 12 de dez. 2015

<sup>5</sup> Cazuza, lançado pela primeira vez em 1938, é um romance autobiográfico de Viriato Corrêa em que o autor narra as amargas experiências escolares de um garoto desde o primário convivendo com um professor autoritário de uma escola no interior do Maranhão, até os dias de colégio na capital do estado, São Luís. Além de criar um belo romance sobre o processo de amadurecimento de uma criança, Viriato Corrêa usou Cazuza como um veículo para criticar e denunciar castigos físicos impostos aos estudantes e outras práticas abomináveis de disciplina adotadas por muitos estabelecimentos educacionais na década de 30. Obra estudada em Literatura Infantil. <http://lelivros.download/book/download-cazuza-viriato-correa-em-epub-mobi-e-pdf/> Acesso em 12 de dez. 2015 Acesso em 30 de nov. 2015

<sup>6</sup> Aprender a amar e a ser ela mesma é o grande desafio da personagem Loreley, cujo apelido é Lóri. Para o leitor, o prazer maior é ir aprendendo aos poucos a conhecer Clarice Lispector, através da trajetória dessa personagem. Ambientado no Rio de Janeiro, *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, publicado em 1969, conta a história de amor de Lóri e Ulisses. Personagem estudada em Literatura Brasileira. [www.rocco.com.br/livro/?cod=412](http://www.rocco.com.br/livro/?cod=412) Acesso em 10 de dez. 2015

<sup>7</sup> “Meu pequeno Cachoeiro” é uma expressão da música do cantor e compositor Raul Sampaio, que ficou conhecida nacionalmente na voz de Roberto Carlos, em 1970. Em 28 de julho de 1966, foi declarado oficialmente como hino da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, decretado pela lei municipal nº 1072/66.

especializamo-nos em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Nessa busca incessante por mais saberes, depois de dunas, atalhos, estradas e oceanos chegamos ao Profletras. Agora, o mestrado em Letras. Sentíamos-nos como Diego, o de Galeano, vendo o mar.

Sabendo que a busca pelo conhecimento não tem fim, pensamos nos Diegos que estão à nossa espera em cada escola, pedindo-nos que lhes ajude a ver o mar. Às vezes, é um pedido silencioso. E o mar está lá do outro lado das dunas altas, esperando... Façamos a travessia! Não para ele, mas com ele! Segurando na mão, se preciso for. Caminhemos juntos! Ensinemos a olhar e levemos os alunos-sujeitos a descobrirem a imensidão do mar. A história individual e social de cada um deles espera por nós... E nossa ferramenta nessa estrada? A linguagem! Sigamos viagem!

A próxima estação foi o Profletras. O percurso da caminhada percorrido no mestrado levou-nos a este trabalho que tem como objeto a leitura e a escrita no Ensino Fundamental. Nele, apresentamos reflexões que envolvem operações de linguagem sobre textos, sob uma abordagem epilinguística, buscando construir uma possível prática interdisciplinar voltada para a formação de leitores e bons manipuladores da linguagem em situações de escritura, nas mais variadas representações. Tais atividades exigem um contínuo exercício de operar com e sobre a linguagem. Nessa perspectiva, a ação entre os sujeitos torna-se a mola propulsora para a interação; e a linguagem, com suas multidimensionalidades, torna-se ferramenta e matéria prima.

Entretanto, reflitamos: de que forma essa prática pode se consolidar no Ensino Fundamental? Acreditamos que a consolidação dessa prática no Ensino Fundamental pode ser por meio de um trabalho que explore estratégias metacognitivas e que aprimore a capacidade de o aluno manipular a linguagem para tornar-se um agente transformador de sua prática social. Isso, na medida em que o aluno se constrói um leitor-escrevedor.

Partindo de tais pressupostos, o aluno, enquanto sujeito da linguagem, transforma sua atuação no espaço em que vive. Isso por meio da apropriação de conhecimentos que alargam sua autonomia e que ressignificam seu estar no mundo,

interagindo com variadas representações textuais no espaço da sala de aula. Além disso, esse trabalho com a linguagem favorece a formação do leitor e do escrevedor.

Visando a atender este fim, acredita-se, ainda, que, pautados na capacidade de fazer com nossos alunos operações de representação, de referenciação e de regulação, possamos desenvolver neles a capacidade de apoderarem-se da linguagem e articularem caminhos que, segundo Portilho e Drescher (2011), possam auxiliá-los a serem protagonistas, de modo que construam meios para utilizar seus potenciais dialógicos e dialéticos em favor da construção de habilidades, atitudes e valores.

Conforme Almeida e Giordan (2014), as informações crescem em ritmo acelerado. Trata-se de um mundo que mudou e muda incessantemente. É a “liquidez-moderna” citada por Bauman (2010) presente na sociedade atual e, por sua vez, também presente em sala de aula. É nesse espaço que os alunos, membros da realidade sócio-cultural, aderem aos princípios da descartabilidade e da biodegradabilidade em geral. E o ensino? E o aprender nesse contexto? Entendemos que o significado de saber mudou; não é mais um momento de decoreba e repetição de informações, mas de usar e aplicar as informações sem contextos reais, de modo que o espaço da sala de aula seja o encontro do aluno com textos e com o conhecimento linguístico.

Ressaltamos que esse conhecimento, em suas realidades sócio-históricas, pode nortear reflexões consistentes ao operar mudança de postura e tornar o aluno agente transformador de sua prática social.

Nessa perspectiva, corroborando com as ideias de Almeida e Giordan (2014), um sujeito comprometido com o desenvolvimento das potencialidades do aluno estimula-o a dirigir a própria aprendizagem, isto é, a identificar quando entende e quando necessita de mais informação; quais são os contextos em que pode utilizá-la; como elaborar suas próprias hipóteses, testá-las e assim por diante. Assim sendo, entendemos que o educador precisa apropriar-se e renovar sempre as concepções que norteiem sua prática pedagógica, para, a partir de novos construtos teórico-práticos, aprimorar sua capacidade e ancorar a ação educativa no desenvolvimento do aluno, possibilitando-lhe apropriar-se do funcionamento cognitivo e dos processos mentais que o sustentam.

Considerando que, conforme Franchi (2008), a criatividade está imbricada nas operações de linguagem, entendemos que hoje não cabe na sala de aula a ação de transformar o estudo da língua(gem) em um objeto morto para as biópsias e autópsias da segmentação, da análise e da classificação normativista da gramática, mas um processo dinâmico e interativo. Visando a esse enfoque do ensino da linguagem, encontramos em Dota (1995), no modelo de Culioli, com a teoria das operações enunciativas, fundamentos para nossa busca. Dota (1995) nos diz que

Culioli tem por objetivo o estudo sistemático da significação em que ela é linguísticamente acessível, isto é, nas sequências textuais. Para tanto, estabelece uma relação dialética entre a linguagem (faculdade universal de produzir e interpretar textos por um processo de operações generalizáveis) e as línguas (sistemas de representação que têm regras próprias de organização e cujos traços são empiricamente observáveis) (DOTA, 1995, p. 158).

Para a teoria culioliana, segundo Dota (1995), o aluno, sujeito de linguagem, só se apropriará das significações vastíssimas de uso criativo e pessoal na linguagem, se ele for levado a operar com as situações enunciativas, sendo centro das atividades da e com a linguagem. Ainda para Franchi (1992, p. 7), é no uso e na prática da linguagem ela mesma e não falando sobre ela, que o sujeito-aluno se capacitará para assumir uma liberdade criadora diante dos fatos da língua(gem). Aulas de português, nesse sentido, não podem ser concebidas como “linguística de retalhos”<sup>8</sup> e nem o aluno precisa ser um “mecânico da gramática”. Precisa sim ser “motorista da língua”<sup>9</sup>. Habilidade, sem dúvida! Ser mecânico, portanto, além de ser motorista, compete ao professor. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades (FRANCHI, 1992, p. 37).

Aludindo a esses princípios, necessário se faz no espaço escolar a ensinagem<sup>10</sup> da língua por meio das atividades epilinguísticas. Segundo Franchi (1992), chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção

<sup>8</sup> Termo usado por Franchi (1992, p. 8) para se referir à fragmentação e sistematizações isoladas no ensino da gramática da língua.

<sup>9</sup> Termos usados por Bagno (1999, p. 145) no texto “O que é ensinar português?” ao discutir sobre o ensino da língua.

<sup>10</sup> Neologismo usado por Anastasiou e Alves (2009) que será adotado ao longo do nosso trabalho, referindo-se a ensino e aprendizagem.

canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 1992, p. 36).

Sendo assim, e, partindo do entendimento de que os processamentos leitores e escrevedores são essencialmente de caráter operatório, precisamos pensar na complexidade das representações com as quais os alunos se deparam em sua trajetória sócio-escolar. Logo, na ensinagem da Língua Portuguesa, faz-se necessário, de acordo com Kleiman (1999, p. 62), “o controle ativo desse processo por meio de estratégias metacognitivas de manutenção de objetivos, monitoração e desautomatização do processo de compreensão”. Trata-se, segundo Franchi (1992, p. 36), de levar o aluno desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.

Tal controle exige que o professor repense sobre que é ensinado, sobre a maneira de ensinar e sobre o modo de interagir com a aprendizagem dos alunos. Isso pode aprimorar a independência de cada sujeito ao longo do processo: texto após texto, atividade após atividade, mediação após mediação, etc. Portanto, é uma prática processual na qual o ato de oralização de um texto, a decodificação de um signo ou a representação de uma ideia se constitui espaço para o exercício interativo do ato de ler, sem os reducionismos mecanicistas de outrora. É na sala de aula, particularmente, aprendendo a ler e a escrever, que também potencializamos no aluno a capacidade de ser gestor do próprio conhecimento. E sujeito de sua linguagem e de sua história!

Dessa forma, nosso trabalho se justifica pela importância de buscar conhecimentos que se traduzam em ferramentas para capacitar o professora investir em atividades que capacitem o aluno a manipular a linguagem de modo a transformar-se por meio do aprimoramento leitor da “palavramundo” (FREIRE, 1984, p. 12). Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é fornecer subsídio teórico-prático para que o professor adquira conhecimentos que lhe permitam, nas aulas de língua portuguesa, instrumentalizar os alunos do Ensino Fundamental para fazer operações de linguagem.

Para alcançar tal objetivo, pesquisamos em alguns teóricos, além dos autores já citados, a fim de nos apropriarmos de estratégias metacognitivas nas atividades epilinguísticas, presentes nos estudos linguístico-discursivos, aprender a selecionar textos compatíveis com as temáticas norteadoras do processo de ensino e elaborar atividades epilinguísticas de leitura e escrita para manipulação da linguagem, para, na pesquisa empírica, aplicar no espaço da sala de aula com o objetivo de analisar e registrar resultados. Por fim, tivemos ainda como objetivo elaborar um guia de orientações em forma de um caderno pedagógico, a fim de sugerir por meio das atividades epilinguísticas aplicadas no Ensino Fundamental um possível caminho para a realização de uma ação educativa que instrumentalize os professores para uma prática contextualizada e fundamentada nos princípios colliolianos das operações enunciativas.

Estabelecendo uma relação com esses construtos teóricos supracitados, a referida proposta pautou-se também nos referenciais de base piagetiana e vygotskiana, considerando, respectivamente, a atividade estruturadora do conhecimento por parte do sujeito e a mediação simbólica dos interlocutores e, mais precisamente, do professor. Tudo isso, consolidado em uma práxis sistêmica pautada no pensamento complexo de Morin (2008), na teoria bakhtiniana dos gêneros textual-discursivos e nos postulados freirianos de uma educação libertadora.

A pesquisa realizada, com abordagem qualitativa, caracteriza-se, segundo Triviños (2009), pelo interesse nos aspectos qualitativos da educação, tendo por objetivo avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor “alternativas metodológicas” para a pesquisa em educação. (TRIVIÑOS, 2009, p. 116). Nesse sentido, vislumbra uma distinção entre os aspectos qualitativos e as medições e aferições quantitativas. Ancorado na pesquisa qualitativa, o enfoque do referido trabalho será crítico-participativo com visão histórico-estrutural que, segundo Triviños (2009, p. 117) fundamenta-se na dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer através de percepções, reflexão e intuição a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos.

A pesquisa seguiu dois percursos: o primeiro partiu de embasamentos teóricos por meio da leitura e fichamento de livros, artigos e outras pesquisas (teses e

dissertações) que versam sobre o tema; o segundo, em forma de uma pesquisa empírica que teve como métodos de abordagem os raciocínios indutivo e dedutivo, partindo da análise das atividades dos alunos e seus resultados. Os resultados serão expressos de forma descritiva com enfoque reflexivo, em narrativas verbais e/ou visuais para ilustrar o apresentado. Ambos os percursos compõem este trabalho final de curso. Além disso, o caderno pedagógico produzido como um guia educativo com estratégias testadas com o objetivo de sugerir uma prática educativa para professores do Ensino Fundamental, faz parte do trabalho realizado.

Enfim, toda a pesquisa realizada será, minuciosamente, retratada com as partes necessárias à compreensão do todo: base teórica na qual se ancora toda a ação educativa aqui retratada, acompanhada, em detalhes, das análises da práxis caracterizada na pesquisa. Assim sendo, a pesquisa apresentará toda a historicidade do caminhar deste trabalho: fundamentação teórica e uma intervenção em forma de amostragem a fim de orientar a sequência didática, na qual pensamos os anexos que ilustram o fazer educativo com as descrições dos resultados, seguidas das referências.

## 2 COM O PÉ NA ESTRADA... NOS CAMINHOS DA LINGUAGEM...

"Por isso é que agora vou assim  
no meu caminho. Publicamente andando  
Não, não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo  
é o jeito de caminhar.  
Aprendi  
(o que o caminho me ensinou)  
a caminhar cantando  
como convém  
a mim  
e aos que vão comigo.  
Pois já não vou mais sozinho.

MELLO, Thiago de. A vida verdadeira.<sup>11</sup>

### 2.1 EPILINGUÍSTICA E TRABALHO COM A LINGUA(GEM)

Ao pensarmos em um trabalho educativo visando à formação de alunos-sujeitos leitores com proficiência na manipulação da linguagem, vem à tona a necessidade de investidas teórico-práticas e metodológicas que oportunizem essa formação do aluno em atividades de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, a escola, segundo Franchi (1992, p. 36), precisa levar o aluno desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. Sendo assim, há a necessidade pedagógico-linguística de se começar uma prática ou a intensificação de uma prática de manipulação da língua que começa desde a aquisição da linguagem. É o que Dota (1995, p. 158) nos apresenta sobre a epistemologia culioliana. Segundo ela, para Culioli, a língua se liga, com obrigatoriedade, à atividade da linguagem como atividade de regulação intersubjetiva (entre os sujeitos dentro de sua singularidade histórica, física e sociológica) e trans-individual (coesão institucional; condutas de grupo; ritos e jogo da linguagem, etc), e como atividade de representação.

---

<sup>11</sup> Mello, Thiago de. *Faz Escuro mas eu Canto*. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

Considerando o exposto anteriormente, nas situações de ensinagem no ensino fundamental, o sujeito-aluno precisa ser levado a “trabalhar com a linguagem”, a fazer o jogo da significação e da textualidade por meio do uso da língua e não falando sobre ela. Sob essa ótica, Franchi (1992) distingue a atividade linguística, a atividade epilinguística e a atividade metalinguística e aponta-nos a relevância de aplicabilidade das primeiras em relação à última. Enquanto as atividades metalinguísticas, aquelas atividades em que se usa a língua para falar sobre a própria língua, ainda são marcantes no universo escolar e caracterizam um fazer educativo voltado para definições e nomenclaturas; a escola, segundo Franchi (1992), Santos (2015) e Dota (1995) deveria ensinar a língua por vias linguísticas e epilinguísticas.

Segundo Franchi (1992, p. 35), a atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Daí sua relevância no contexto escolar. Ainda, segundo Franchi (1992, p. 35), a atividade epilinguística é essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. A metalinguagem, por sua vez, é representada pela nomenclatura gramatical e atividades prescritivistas de cunho normativista em que a linguagem é vista como expressão do pensamento e não como interação.

Dessa forma, as atividades epilinguísticas precisam ganhar espaço na escola e serem postuladas como as atividades fundamentais para o ensino fundamental, haja vista ser por meio de cada uma delas que se dá o aprimoramento da capacidade de o aluno manipular a linguagem e realizar operações de significação nos contextos e textos variados, assumindo posição de autoria e de sujeito de linguagem frente às demandas textual-discursivas.

Algo que, necessariamente, precisa ser implementado no espaço escolar é esse trabalho de significação epilinguística, focando os gêneros textuais. Gênero textual, segundo Marcuschi (2008), é uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação e organização social, uma ação retórica e uma estrutura textual.

Assim sendo, o autor reforça que o estudo dos gêneros hoje é uma tarefa interdisciplinar das mais férteis. Reforça, ainda, que a linguagem se torna o ponto central dessa atividade, haja vista a funcionalidade cultural e social representada por ela. Como afirma Marcuschi,

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Nessa perspectiva, como sinaliza Bakhtin (2011, p. 261), todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Sob essa ótica, esses diversos usos da linguagem são caracterizados por construções composicionais variadas. Estamos inseridos em uma diversidade de gêneros. Há, certamente, categorizações inúmeras. E é nesse contexto que o ensino da língua precisa pautar-se. Afinal, a escola é um dos espaços de aprendizagem que propiciam a aquisição do domínio textual-discursivo dos gêneros por parte do aprendente linguístico.

Ao focarmos esses aspectos no processo de ensinagem da língua, recorreremos a Bakhtin (2011, p. 262) para conceituarmos gênero discursivo. Segundo ele, evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. Como linha demarcatória do uso textual cotidiano, a heterogeneidade textual permite (e exige!) que a sala de aula seja o espaço de todos os gêneros. Do relato oral da conversa do dia a dia aos mais variados textos científicos e literários são inesgotáveis as possibilidades dos gêneros textual-discursivos no espaço escolar.

Ao pensarmos, porém, em usos dos textos em sala de aula, há a necessidade da reflexão sobre a ação pedagógica que envolverá esse uso. Considerando o marco teórico estruturante de nossa pesquisa, o uso do texto precisa contemplar a concepção interativa da linguagem e ressignificar os usos que o estruturalismo já defendeu outrora. Precisamos ancorar essa ação educativa em textos visando à

produção de sentidos e à resignificação pessoal e escolar do sujeito. Além do mais, sinaliza Bakhtin (2011, p. 269), o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações. E não é por esse viés que as atividades epilinguísticas são realizadas? É, então, mexendo no texto, no jogo do ‘tira e põe’ palavras, sintagmas, orações, enunciados, nas trocas vocabulares, no jogo lexical que o texto, também, se materializa no fazer em sala de aula. É na manipulação da matéria textual que o aluno se faz leitor e escrevedor textual. Não é falando sobre o texto que o ‘milagre discursivo’ ocorre. É processando as linguagens multiformes por meio dos gêneros textual-discursivos que o aluno ampliará sua capacidade de ser sujeito de sua linguagem.

Mas o que significa dominar um gênero textual? Jogar o jogo da e com a linguagem pressupõe interlocutores em processo de enunciação. E nesses fazeres enunciativos, seja na modalidade oral ou escrita, estamos imersos em gêneros textual-discursivos.

Assim sendo, sala de aula é espaço para textos. Logicamente, esses textos abordam temas específicos e estruturas próprias. Mas, são textos, são discursos. São enunciados. E é com eles e por meio deles que o mundo ‘invade’ o espaço da escola, resignificando o ato de estudar e, conseqüentemente, o ato de aprender ao manipular a linguagem.

Marcuschi (2008) reforça que, quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Em conformidade com Marcuschi,

[...] os gêneros textuais operam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual (MARCUSCHI, 2008, 154).

Sob essa ótica, como pensar o texto em uma ação pedagógica no Ensino Fundamental I? De acordo com Marcuschi,

Na realidade, o meio em que o ser humano vive e no qual se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e contorno imediato, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que (o) criou e pelos seus discursos. A vivência cultural está sempre envolta em linguagem e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia de que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. O funcionamento de uma língua no dia a dia é, mais do que tudo, um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentidos (MARCUSCHI, 2008, p. 162-163).

Observando essa afirmativa do autor, entendemos que a língua não é apenas um sistema de comunicação nem um sistema simbólico único capaz de representar ideias. Mas, muito mais, uma forma de vida e uma forma de ação. É o que ressalta Marcuschi (2008). Assim sendo, justifica-se o trabalho com texto no Ensino Fundamental, foco da pesquisa ora realizada e aqui retratada. Isso deve-se ao fato de que, por meio da linguagem e no jogo intersubjetivo de interação social, via textos, conhecer os mecanismos linguísticos e manipular a linguagem em sala de aula, desde as séries iniciais, significa participar da engrenagem discursiva que se consolida efetivamente nas relações dialógicas entre os sujeitos, via textos e discursos.

Essa relação sujeito-texto se consolida por meio das atividades epilinguísticas, pois, segundo Franchi (1992)

A relação entre o sujeito e o mundo se compreende como uma relação ativa: o homem intervém espontaneamente no curso dos fenômenos, estabelece relações novas, define novos modos de estruturação do real. Não se limita, pois, a observar e a assimilar, a estar disponível para a "lição das coisas", mas a fazer delas o objeto mutável e adaptável da ação do sujeito. Sob a ação e para a ação, as coisas não são apreendidas a partir de propriedades categoriais que lhe seriam inerentes, mas pelo seu valor funcional. Como consequência, saber é saber de experiência, é representação de experiências, e não mera manipulação de representações simbólicas transmitidas: experimenta-se aquilo que se criou. A observação, embora condição de acesso ao reconhecível, não seria o fator determinante de "ideias novas": é preciso que o espírito produza um "ato criador", uma "intuição criadora" (FRANCHI, 1992, p. 9).

Sob essa perspectiva, comprova-se a importância das atividades epilinguísticas por serem elas as atividades estruturantes e modelares para um trabalho pedagógico de

sistematização da linguagem. Isso, porque, como afirma-nos Franchi (1992) somente sobre fatos relevantes de significação de sua língua é que o aluno pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode, um dia, falar da língua(gem) e descrevê-la. Não por mera observação ou passividade, mas por meio da ação com e sobre a linguagem. Trata-se de um saber por vivência linguística, por prática significativa com a linguagem.

A partir desse prisma epistemológico, e considerando as particularidades e as especificidades das atividades epilinguísticas na formação do letramento linguístico e sociocultural dos alunos do ensino fundamental, o aspecto metacognitivo do processamento mental desponta como característica essencial na atividade de manipulação da linguagem. Considerando tal relevância, essa questão será discutida a seguir.

## 2.2 O APRENDER E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Segundo Portilho (2009), o ensino deve estimular a pessoa a parar, refletir sobre sua própria maneira de ser, pensar, agir e interagir, assim como convidá-la, conscientemente, a mudar quando for necessário melhorar sua aprendizagem. À luz dessas considerações, a metacognição faz-se necessária no conjunto da prática educativa de leitura e escrita em sala de aula, haja vista referir-se ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades das informações relevantes para a aprendizagem. Inclui aí a capacidade de planejar e regular o emprego eficaz dos próprios recursos cognitivos. Trata-se de parte do processo das operações enunciativas.

Portilho (2009) postula que a metacognição ou o conhecimento do próprio funcionamento cognitivo possibilita que as pessoas autorreguladoras se planejem e se organizem antes de iniciar uma atividade; que realizem os ajustes necessários durante a atividade, monitorando cada passo a ser dado; e, ainda, que avaliem a si

mesmas diante da tarefa e da estratégia adotada nas revisões que fazem depois de finalizar as diferentes etapas da aprendizagem, pois

[...] o metachecimento com relação ao controle metacognitivo, de acordo com a maioria das propostas descritas na literatura, inclui os processos de planejamento das estratégias mais adequadas na hora da resolução de um problema, da supervisão ou da regulação do uso que a pessoa faz destas estratégias para atingir as metas estabelecidas e da avaliação dos resultados que obteve (PORTILHO, 2009, p. 115).

Segundo o relatório para a Unesco, produzido por Delors, em 1996, no século XXI as missões da educação precisam englobar todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Sob essa ótica e em conformidade com o relatório Delors (1996), aprender a conhecer pressupõe, basicamente, aprender a aprender, de forma que a atenção, a memória e o pensamento do sujeito sejam potencializados. Dessa forma, ocorrerá aprofundamento do apreendido e aprendizado de fato.

Esse lema educacional do aprender a conhecer não significa, porém, partindo das reflexões apresentadas por Duarte (2001), que será um adeus à escola e ao professor neste século XXI e nem que o professor passará pelo princípio da descartabilidade da cultura presente discutida por Baumam (2010). Mais do que um princípio atual, o “aprender a aprender” ganha relevância educacional por significar as necessidades dos indivíduos e da sociedade atual.

Assim sendo, e indo ao encontro da discussão de Duarte (2001), nossa pesquisa acentua a primazia do sujeito ser sujeito do próprio aprender, sem descartar a posição do professor nesse processo de mediação que, mais do que nunca, valoriza o papel do professor, da escola e do próprio sujeito que aprende. Com isso, acentuamos a dimensão pedagógica do aprender a conhecer e defendemos que, no espaço da escola, todos os sujeitos envolvidos no processo educacional possuem a responsabilidade pelo aprender do aluno, por meio da mediação e da construção do

próprio conhecimento, despertando o protagonismo que há em cada sujeito que aprende na interação com outros sujeitos.

Nesse contexto, portanto, visando ao protagonismo e à capacidade de o aluno desenvolver-se em seus estágios de desenvolvimento sob a mediação dos outros EUS com os quais partilha o conhecimento, será necessário oferecer a ele, no decorrer das aulas, atividades em que o aluno participe cada vez mais ativa e intensamente da resolução dessas atividades propostas em vez de copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou as explicações dos professores. Isso significa realizar uma ação de observação dos processos que cada um segue para ir retirando as ajudas e, assim, assegurar que o estudante mostre-se autônomo não só na compreensão, no domínio ou na interiorização dos conteúdos, sejam conceituais, procedimentais ou atitudinais, como também no estabelecimento de objetivos, no planejamento das ações que lhes permitam atingi-los e em sua realização e controle.

Quando esse processo adquire essa dimensão de automonitoramento, fica claro que a independentização do aluno ganha proporções de considerável autonomia e comprova que tenha adquirido estratégias metacognitivas que possibilitem a autodireção e a autorregulagem do processo de aprendizagem.

Assim sendo, será preciso fomentar o trabalho independente, procurando situações em que seja necessário atualizar e utilizar autonomamente os conhecimentos adquiridos, assegurando a atividade construtiva do estudante, a fim de que possa aprender a aprender por si mesmo.

Essa tomada de consciência, segundo Piaget (1978, p. 10), efetua-se por etapas e através de coordenações cada vez mais complexas. Pensar a própria ação torna-se esse indicador da tomada de consciência. Confirmando a epistemologia piagetiana, o saber fazer e o pensar sobre o próprio pensar e sobre o próprio fazer torna-se o passo fundamental para determinar as operações mentais. E de operação em operação, o conhecimento vai se acomodando no sujeito. De estágio em estágio, o sujeito avança em seus saberes.

Para a teoria vygotskyana, segundo Oliveira (1999), quando o aluno já é capaz de realizar atividades de maneira independente, significa que o seu nível de desenvolvimento encontra-se no nível real, ou seja, nível já completado, consolidado. Com isso, suas funções psicológicas já podem avançar na apreensão de novos saberes. Quando, por ventura, o aluno, ainda, não puder desempenhar determinada atividade sozinho, devemos considerar, portanto, a zona de desenvolvimento proximal<sup>12</sup> em que ele se encontra.

Esse momento requer a presença de interlocutores que auxiliem nessa nova investida mental, justificando-se, assim, a necessária mediação do professor e/ou de demais alunos. Em tais situações na aprendizagem, é possível aplicar a ajuda externa. Em todos esses momentos, a aprendizagem mediada ganhará espaço e a interlocução caracterizará o processo.

Partindo de todas as questões apresentadas, a aula de leitura e de escrita no Ensino Fundamental, possivelmente, torna-se um momento de, por meio da mediação simbólica<sup>13</sup>, formar leitores que pensem o próprio ato de ler e independentizem-se nesse processo. Para o professor, o enfoque globalizador é uma possibilidade para ensinar o aluno a ler e a escrever. Nesse contexto, textos de gêneros variados letrarão o aluno, desenvolvendo sua criticidade; redimensionando o ser e o estar do aluno-sujeito em seu universo sócio-escolar, apropriando-se de informações para que construa seu conhecimento, não sendo mero repetidor de informações.

Com vistas a esse enfoque globalizador na ação educativa no Ensino Fundamental, vislumbra-se uma proposta para o currículo escolar em que o pensamento complexo seja o eixo fundante e estruturante. Com Morin (2003, 2008), a discussão referente a essa fundamentação teórica será apresentada a seguir.

---

<sup>12</sup> Termo usado por Vygotsky para se referir à capacidade de o aluno conseguir realizar determinada tarefa com a ajuda de instruções, pistas e orientações de outros durante o processo. Caracteriza não o estágio do desenvolvimento em que o aluno está, mas o nível próximo de seu desenvolvimento real.

<sup>13</sup> Mediação operada pelos sistemas simbólicos de que o homem dispõe socialmente, sejam eles os instrumentos ou os signos (tradução nossa). Segundo Kohl (1999, p. 40), os sistemas simbólicos e, particularmente, a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real.

### 2.3 CAMINHANDO SOB O PENSAMENTO COMPLEXO

Morin (2003) defende a necessidade de repensar a educação partindo do pressuposto de que ela deve postular saberes indispensáveis à formação do aluno, cidadão do futuro. Esse autor (op. cit) afirma que estamos vivendo um paradoxo, pois para ele

O século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas (MORIN, 2003, p. 45).

Para Morin (2003, p. 45), o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender “o que está tecido junto”, já que “não deveria o novo século se emancipar do controle da racionalidade mutilada e mutiladora, a fim de que a mente humana pudesse, enfim, controlá-la?” Este seria um dos princípios norteadores do conhecimento pertinente, segundo o qual

O conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico... é o próprio mundo. A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessária à reforma do pensamento (MORIN, 2003, p. 35).

Essas inquietações morinianas ecoam em nossas inquietações em relação à educação de uma forma geral e, em especial, à proposta de uma educação libertadora, hajam vista as incapacidades leitoras e escrevedoras percebidas nas práticas cotidianas da escola que pouco têm favorecido à formação da criticidade dos alunos. Morin (2003) destaca que é necessária a reforma do pensamento, porém, de modo paradigmático e não programático. Não basta a mudança de

matrizes curriculares se os paradigmas educacionais se mantiverem. Trata-se, portanto, de apropriação de novas concepções educativas. Essa reforma é a questão fundamental da educação, já que se refere à aptidão natural de organizar o pensamento. Porém, enquanto essa reforma não vem, o autor reforça que

[...] existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2003, p. 36).

Endossando o pensamento de Morin (2003), entendemos que a mudança educativa não pode ser mera questão de nomenclatura, há necessidade de mudança real no paradigma, na postura, nos modelos epistemológicos e no fazer pedagógico propriamente dito.

Ao abordar os problemas relacionados à inadequação da educação, Morin (2003) destaca que nela tornam-se invisíveis aspectos como: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Segundo ele, para que o conhecimento seja pertinente, a educação precisa tornar esses aspectos evidentes. Morin defende que

A educação do futuro [seja] o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2003, p. 47).

Dessa forma, reflexões assim demandam um conhecimento do ser humano, situando-o no universo e, mais ainda, um olhar articulado do homem em sua relação com o universo. Isso, porque o conhecimento do objeto implica conhecimento de seu contexto.

Esse processo, portanto, no fazer pedagógico não pode ficar em segundo plano. Em cada atividade de leitura e escrita em qualquer área do conhecimento, o estudo referente ao homem não pode ser fragmentado. Deve ter um encaminhamento contrário ao que, ainda hoje, é constatado no universo escolar; o estudo das partes

isoladas do conhecimento, fragmentado em aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, etc. Mesmo interligadas por afinidades de áreas de conhecimento, a ensinagem no ensino fundamental se caracteriza, na sala de aula, por uma abordagem disciplinar unilateral, na maioria das vezes, com fragmentações conteudistas. E só. Aula, por sinonímia, caracteriza-se por momento de exposição conceitual de informações, feitura de tarefa, correção e prova. O aluno, ainda, é (só!) o escutador; o professor, o falador. Práticas interventivas visando à construção do conhecimento por vias metacognitivas ficam relegadas a um último plano. Quando acontecem. E, se o todo pedagógico, sistemicamente pensado, inexistente, o todo humano sócio-histórico se fragmenta. O humano se desvencilha do humano no espaço escolar e, com isso, é aprisionado em seu mundo de desconhecimento.

Nessa perspectiva, o humano que é o foco da educação libertadora freiriana ainda é visto, em pleno século XXI, como um quebra-cabeça sempre faltando peças. É a presença de um pensamento disjuntivo opondo-se ao fundamental pensamento complexo. O que observamos no espaço da sala de aula é a unidade do conhecimento relegada à categoria compartimentada de saberes e fragmentações conceituais que esquarteja o sujeito sócio-histórico tanto em sua história social quanto em sua história individual. Segundo Morin,

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram *no man's land*<sup>14</sup> entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar (MORIN, 2003, p. 42- 43).

Nesse cenário atual de atrofia educacional, entende-se que o princípio da multidimensionalidade é descartado. Na ação educativa, o aprendente não é potencializado e o seu pensamento complexo é esfacelado e reduzido em fragmentos conceituais e informativos. De parcela em parcela, como sua inteligência

---

<sup>14</sup> Expressão inglesa que significa área de conflito, linha tênue – **tradução nossa**.

passa a ser demarcada disciplinarmente, ocorre a destruição da capacidade natural de compreender e refletir. Passa a haver uma cegueira epistemológica. Com isso, segundo Morin (2003), o ser humano fica sendo incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, sua inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável.

À luz da complexidade, o princípio da contextualização é visto como condição essencial da eficácia do funcionamento cognitivo. A evolução cognitiva não só caminha para o fortalecimento de conhecimentos abstratos, mas também para conhecimentos contextualizados. Isso significa que o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o espaço de realização; e o texto necessita do contexto no qual as representações podem ser referenciadas.

Dessa forma, entendemos que o princípio da globalidade caracteriza-se por se constituir o próprio contexto. Trata-se do conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Conhecendo-se o todo é possível conhecer as partes e nessa relação metonímica, produz-se o pensamento complexo. Percebemos, assim, que

O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (MORIN, 2003, p. 43).

Morin (2003) defende que a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. À luz de tais entendimentos, o que seria uma aula de leitura que atendesse a essa multidimensionalidade?

A resposta parece simples. As atividades de linguagem precisam ser significativas, produzir sentidos. Os textos deveriam ser manipulados de forma que as ações linguísticas de manipulação da linguagem possibilitassem à formação de um aluno identificado como leitor-escrevedor ativo que gerenciasse seu ato de ler e de

escrever, sem ser objeto passivo de reproduções e transcrições à margem da real compreensão do contexto.

Nosso entendimento é que certas atividades de pseudo ensinagem da Língua Portuguesa deveriam ser abolidas. Isso, sobretudo, em situações nas quais o texto não é analisado em sua dimensão textual-discursiva e as atividades de leitura são meras atividades de registro de nome de autor, personagens do texto, título do texto e transcrições ortográficas e/ou gramaticais automáticas. Atividades “de leitura” como, por exemplo, “retire do texto palavras com encontro consonantal”<sup>15</sup> ainda são, em pleno século XXI, intituladas como “Interpretação do Texto”. E o texto? E a leitura? O ato de ler e de compreender um texto, na maioria das vezes, é relegado a segundo plano em detrimento da cópiação.

Assim, como o aluno ficará com “a cabeça bem-feita”, como sinaliza Morin (2008) no título de uma de suas publicações? Que papel o docente assume para, de fato, inserir sua ação neste contexto? São as reflexões propiciadas por Morin quando aborda a temática pedagógica, discutindo o repensar da reforma e a reforma do pensamento. Por analogia, traz à tona a necessidade de uma reforma curricular do ensino. Segundo o autor, a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre (MORIN, 2008, p. 11).

Sob esse prisma moriniano, o ensino precisa contemplar a complexidade e não ser meramente disciplinar, conteudista e fragmentado.

Dessa perspectiva, o enfoque globalizador e o pensamento complexo mostram-se como caminho adequado para o resgate da unidade curricular nos espaços de aprendizagem, potencializando não só o conhecimento a ser adquirido como, acima de tudo, o sujeito e os espaços sociais em que esse sujeito está inserido.

Assim sendo, nada mais indicado, portanto, para o ensino da língua portuguesa que os saberes globalizados, via texto, pois, por meio dessa metodologia, os atos de ler e de escrever passarão a ser globalizantes e globalizados, sem fragmentações

---

<sup>15</sup> Essa atividade foi encontrada escrita na lousa de uma turma de quinto ano de escola pública do município de Cachoeiro de Itapemirim, em outubro de 2015, durante visita pedagógica à referida escola.

disciplinares. Desse ponto de vista, informações e saberes vão muito além de um enfoque disciplinar. É o conhecimento em sua totalidade. Não um conhecimento em relações disciplinares, mas com uma visão sistêmica que se consolida no todo.

Portanto, o ato de educar não deve ocupar-se de nenhum saber em si mesmo. Precisa vislumbrar o todo. Não deve tomar o ensino da língua pela língua sob uma perspectiva metalinguística, isto é, usando a língua para falar da língua e primando por estudos de regras e nomenclaturas. Não é um ensino do texto pelo texto, do ler pelo ler, do escrever pelo escrever. Decorre desse pressuposto a importância de pensarmos sobre a concepção de sujeito, de escola, de ensino e de sociedade para definirmos as metodologias e os métodos que sejam compatíveis com nossos princípios educativos.

Assim, pensar o trabalho textual-discursivo em uma sala de aula do Ensino Fundamental por meio de textos, centralizando a análise textual na figura do homem e a relação que ele estabelece com o universo físico, social e cultural que o acolhe, exemplifica a possibilidade de implementação de uma prática educativa articulada sem fragmentação. Os conteúdos de Ciências – o planeta Terra, o Universo, o corpo humano; de Geografia – a produção industrial, a extração animal, vegetal e mineral e a indústria, a população brasileira e os índices populacionais; de Matemática - a Geometria, o Sistema de Numeração Decimal e as abordagens quantitativas da leitura da informação e a Língua Portuguesa não devem ser levados para a ação em sala de aula como assuntos estanques e fragmentados. Pelo contrário, são interligados, inter-relacionados, inter e transdisciplinares como os demais saberes a serem descobertos pelo aluno. Assim sendo, aula de Língua Portuguesa é aula de Matemática, é aula de História, é aula de Geografia, é aula de Ciências. É aula totalizadora em que os saberes se interpenetram via texto, eixo fundante do ensino da língua.

Como exposto, o conhecimento precisa ser construído de forma globalizante e visando a uma educação libertadora, centrada no sujeito aprendente. Enquanto lê o mundo, o sujeito lê-se como alguém que aprende e que está nesse mundo; enquanto pensa e analisa, pensa-se e analisa-se e pensa e analisa o seu próprio pensar e o seu próprio aprender. Assim, há a presença da educação libertadora na

prática educativa. Todavia, para se promover essa ação educativa libertadora, os atores do processo educacional, os professores, precisam apropriar-se dos saberes necessários à ação docente, e precisam ter condições objetivas e subjetivas para isso.

Considerando, dessa forma, portanto, a relevância da apropriação dos saberes do pensamento complexo por parte dos professores do Ensino Fundamental, será abordado a seguir sobre o papel docente no contexto globalizador, elucidando questões relacionadas ao tema.

### **2.3.1 O papel do professor no espaço escolar: bagagens teóricas**

Partindo do pressuposto apresentado por Brayner (2005), de que entre o leitor e o texto há sempre um leitor interposto, e da concepção vygotskyniana apresentada por Rego (1995) e Oliveira (1999) de que a aprendizagem leitora é mediada, justamente porque o homem aprende a ser homem no interagir, o papel do professor na ação educativa de um contexto globalizador é de fundamental importância. O professor é o mediador por excelência e a linguagem multidimensional, corporificada nos textos e na mediação, propiciam o seu caminhar.

Se nos apropriássemos das palavras de Régio (1972)<sup>16</sup>, poeta português, em seu poema *Cântico Negro*, quando afirma “eu nunca mais vou por ali...” Não quero “criar desumanidades!” “Prefiro escorregar nos becos lamacentos,/ Redemoinhar aos ventos,/a ir por aí...” “Se vim ao mundo, foi /Só para desflorar florestas virgens, / E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!”, poderíamos entender o quanto precisamos refletir sobre os caminhos que nossas ações educativas ganham em sala de aula.

Com o intuito de garantir a formação de leitores, atividades como leitura silenciosa apenas para grifar palavras desconhecidas, leitura oral para “treinar” a leitura, leitura em voz alta pelo professor para servir de modelo para o aluno entender o que é ler

---

<sup>16</sup>RÉGIO, José. **Poemas de Deus e do Diabo**. 8 ed. Porto: Editora Brasília, 1972.

bem, exercícios que requeiram informações explicitadas apenas na superfície do texto, etc. podem ser realizadas. Porém, apenas, tais atividades não demarcam um caminho a ser seguido em direção ao todo na educação; pois a leitura deve ser produção de sentido, processamentos metacognitivos de regulação do próprio ato de ler nas operações enunciativas.

Nessas atividades, nas aulas de leitura, o professor deve ser o mediador entre o aluno e o texto. Deve ser um leitor interposto que mediará simbolicamente um encontro. E, com isso, formará um leitor. As atividades de processamento global do texto, dependendo dos objetivos da aula, previamente definidos, e das estratégias elaboradas, podem construir no leitor aprendente capacidades cognitivas e metacognitivas<sup>17</sup> de fazer predições, formular perguntas ao texto e sair à caça de respostas.

Kleiman (2004) pontua que uma aula de leitura precisa pautar-se no desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas realizadas em nível inconsciente, enquanto as metacognitivas são aquelas operações realizadas com algum objetivo leitor em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. Assim, o professor precisa se apropriar desses conhecimentos acerca de estratégias cognitivas e metacognitivas para organizar o trabalho com a leitura no ato da socialização dessas atividades com os alunos.

Ainda em conformidade com Kleiman (2004), para desenvolver um potencial leitor e haver uma possibilidade de interação com o autor, a divergência interpretativa precisa fundamentar-se na convergência que a fundamenta. O leitor precisa, de forma mediada por meio desse leitor interposto, ser levado a realizar uma análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza para conseguir atender seus próprios objetivos. E ao aluno deve ser possibilitado o desenvolvimento de processamentos textuais à luz da interdisciplinaridade sem as fragmentações compartimentadas do passado.

---

<sup>17</sup>Capacidades metacognitivas, em conformidade com Kato (1990, p. 74), são estratégias conscientes e caracterizam o comportamento do leitor maduro, pois derivam do controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão.

Assim, nas palavras de Régio (*op. cit*) encontramos respaldo para que, decididamente, pensemos em aulas significativas de leitura. Por isso, não podemos aceitar passivamente quando alguém diz "vem por aqui!" e dê uma aula de leitura, escrita, análise linguística, adotando atividades tradicionais. Nas incertezas da busca e nos quereres com novos sabores, até podemos não saber, ainda, por onde ir, mas, como diz o poeta, já "Sei que não vou por aí!". Esse não será o caminho. Não pode ser minha estrada! Portanto, apoiar-se em atividades de leitura e escrita contextualizadas, certamente, facilitará a formação de operadores da linguagem coerentes com uma educação libertadora, globalizante, capaz de assimilar as concepções moriniana e freiriana sobre os saberes necessários à educação.

Considerando todas essas ponderações acerca da escola no contexto atual, entendemos que a educação precisa privilegiar a concepção libertadora em meio à complexidade. Assim, Paulo Freire passa a contribuir com nossa pesquisa e a demarcar território como base teórica fundamental a uma educação do futuro. De um futuro que já é presente e que clama por uma educação que, realmente, liberte e não oprima cognitiva, social, cultural e historicamente. Sob essa ótica, Freire (2005) apresenta-nos sua práxis de educação, alargando nossos horizontes.

O que é educar sob a ótica freiriana? Para Freire, educar é sinônimo de libertar. Trata-se, certamente, de um processo de libertação - uma libertação que deve ser conquistada. Segundo Freire,

A liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. [...] É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 2005, p. 37).

Nessa perspectiva, a educação deve ser pensada como uma incessante busca. Segundo o autor, é

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a "razão" desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (FREIRE, 2005, p. 37).

Essa educação libertadora se faz necessária, pois os oprimidos, mergulhados na engrenagem opressora, temem a liberdade por não tê-la experienciado antes. É essa engrenagem opressora que furta o prazer de um indivíduo oprimido tornar-se emancipado. Dessa forma,

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mais homem libertando-se (FREIRE, 2005, p. 38).

Freire (2005) enfatiza a necessidade de os educadores entregarem-se à práxis libertadora. Pensar em como operacionalizar essa entrega faz parte da engrenagem educacional. Mas, o que é a práxis? A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos, pois, “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente” (FREIRE, 2005, p. 44).

Como operacionalizar esse processo de libertação? Freire (2005) aponta-nos o pensamento dialético como caminho nessa travessia, pois, segundo ele

Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão (FREIRE, 2005, p. 38).

Assim sendo, segundo Freire (2005), a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação. Diálogo, pois, pressupõe sala de aula, na escola ou fora dela, espaço de construção de sujeitos, de ação intersubjetiva, de interação. Sob essa ótica, as epistemologias freirianas, morinianas e vygotskianas estabelecem uma interface e aproximam-se. Isso, porque a perspectiva dialética oportuniza o encontro entre sujeitos que, por meio da mediação, constroem-se e constroem conhecimento. Essa construção sócio-pessoal acontece por meio da palavra, sobretudo, por meio da “palavramundo”.

Torna-se, significativo refletir, também, que, além da interface teórica supracitada, a teoria construtivista de Piaget também está presente em nossa pesquisa, haja vista que a abordagem metacognitiva das atividades epilinguísticas requer a presença de um sujeito que consolida seu próprio saber superando estágios mentais de conhecimento e acomodando novos saberes.

Nesse processo de construção sócio-histórica individual e coletiva, enquanto vivemos, lemos o mundo; e enquanto lemos o mundo, aprendemos a ler as palavras. Com isso, nossa criticidade se apura. Ler, dessa perspectiva, torna-se um ato político, pois passa a significar libertação. Libertação do poder opressor pela linguagem!!! Se alguém se faz sujeito enquanto lê e se apropria da “palavramundo”, liberta-se do poder opressor que condiciona usar a linguagem de forma mecânica.

Visando a esse fim, os textos selecionados para o desenvolvimento de nossa pesquisa são de gêneros variados e favorecem a prática do letramento, enquanto informam, criticam e libertam. Mesmo que o aluno não seja capaz de ler totalmente o texto devido ao seu nível linguístico, nas análises coletivas em sala de aula vai se fazendo leitor enquanto lê o mundo e as palavras. E, assim, nos caminhos por onde passar, que o aluno possa se construir leitor, sujeito de aprendizagem, interlocutor e manipulador da linguagem.

Considerando, portanto, que há necessidade de uma inserção, de fato, das concepções freirianas no espaço escolar, o aluno deve ser trabalhado para construir sua autonomia intelectual. Esse processo necessita ocorrer pelo fazer sócio-histórico por meio das relações humanas.

Se as relações humanas são responsáveis pela construção do sujeito, Rego (1995) afirma que Vygotsky fez, no final da década de 20 e início dos anos 30, relevantes reflexões sobre a questão da educação e de seu papel no desenvolvimento humano. À luz do método dialético, Vygotsky procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. Nessa ótica, o que se observa é a construção da história individual e social de cada sujeito que divide o espaço da sala de aula no processo

de construção de si mesmo. E essa construção ocorre por meio da interação e da mediação. Somos culturalmente mediados (REGO, 1995).

Tal concepção faz-nos pensar em pressupostos (filosóficos, epistemológicos e metodológicos) que sejam convergentes para esse ponto de vista. Assim, as relações entre desenvolvimento e processos de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar são caracterizados, sob a ótica vygotyskiana, pela mediação simbólica, que é definida pela intermediação, que se encontra interposto entre uma coisa e outra. Como já exposto anteriormente, o professor é o interposto entre o aluno e o texto. Assim, o aluno em processo de construção do conhecimento precisa do mediador, do interposto entre ele e os objetos passíveis de análise e de apropriação. A mediação em sala de aula, dessa forma, possibilita a apropriação de signos desconhecidos pelo aluno.

Rego (1995) expõe a concepção vygotikyana de que o ato de educar precisa desenvolver as funções psicológicas superiores, como a capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação. E, para Vygotsky, segundo Rego (1995), esses processos não são inatos. Originam-se nas relações entre indivíduos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. São processos infinitamente diferentes dos processos psicológicos elementares, reações automáticas, ações reflexas e associações simples, exclusivamente de origem biológica. É a aprendizagem/ensinagem que fará o sujeito chegar às ações superiores, porém ela não deve ser um isolamento prescritivista com aquela visão maniqueísta do certo ou do errado no ato de ensinar e de aprender a Língua Portuguesa.

Caminhando por essas reflexões, deparamo-nos com Vigotski (2005) afirmando-nos que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem”. Sob a concepção vigotskiana

o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VIGOTSKI, 2005, p. 62, 63).

Dessa forma, pode-se pensar, segundo Rego (1995), que a aprendizagem social do homem corresponde à sua aprendizagem com a linguagem: o aluno aprende a ser homem social no interagir. Com essa interação mediada, simbólica e dialética, desenvolve suas ações mentais superiores, as ações conscientemente controladas, os processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presentes.

Com isso, Rego (1995) apresenta a concepção vygotiskyana de que o meio precisa desafiar e instigar o ser leitor para que ele seja capaz de desenvolver sua capacidade de pensar conceitualmente. Por isso, a escola deve ser esse espaço desafiador e formador de leitores. Isso, por meio de mediação e não de “dadação” de tarefas linguísticas. O espaço escolar ganha visibilidade justamente por ser o *locus* capaz de “envolver operações que exigem consciência e controle deliberado” que conscientiza os alunos dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo) (REGO, 1995).

Segundo Rego (1995), na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. Ela afirma que

Na perspectiva vygotiskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc.) (REGO, 1995, p. 62).

Assim sendo, o texto em sala de aula é a base do ensino da Língua Portuguesa, mediado por esse leitor interposto. É ali, no desenvolvimento das capacidades metacognitivas de cada aluno enquanto manipula a linguagem, que o sujeito leitor se constrói. E a viagem não mais terá fim.

### 3 COM UM PASSO DE CADA VEZ, CAMINHANDO RUMO AO SABER TEXTUAL-DISCURSIVO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### ANTES DO NOME

Não me importa a palavra, esta corriqueira.  
 Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,  
 os sítios escuros onde nasce o “de”, o “aliás”,  
 o “o”, o “porém” e o “que”, esta incompreensível  
 muleta que me apoia.  
 Quem entender a linguagem entende Deus  
 cujo filho é Verbo. Morre quem entender.  
 A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda,  
 foi inventada para ser calada.  
 Em momentos de graça, infrequentíssimos,  
 se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.  
 Puro susto e terror.

PRADO, Adélia. Antes do Nome<sup>18</sup>

#### 3.1 BASES TEÓRICAS E ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ao pensarmos a feitura de nosso trabalho, com foco na linguagem poetizada por Prado (2006), e elencarmos as possibilidades metodológicas visando à concretude de sua execução, a sequência didática, representada ao longo dos relatos descritivos como SD, desponta como metodologia que apresenta convergência teórica-epistemológica com a atividade realizada.

A sequência didática valida uma prática educativa que vai de encontro ao ensino do conteúdo pelo conteúdo. Isso acontece, principalmente, no modelo tradicional, em que a mera exposição do professor ocupa o cenário principal. Por meio da sequência didática, definida por Pais (2002) como uma sequência “formada por um certo número de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática” (Pais, 2002, p. 102 *apud* Guimarães e Jordan, 2011, p. 2), porém, há uma diversidade de atividades que ilustram o fazer pedagógico da prática globalizadora. Assim sendo, afirmamos ser a sequência didática favorável ao maior

<sup>18</sup> PRADO, Adélia. Bagagem. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

grau de significância das atividades. Além disso, torna-se grande aliada da escola, uma vez que desempenha função integradora entre as disciplinas e possibilita socialização dos saberes durante a ação educativa.

Acreditamos que a aprendizagem é uma construção pessoal e que ela ocorre por meio da interação social e da ajuda mútua entre sujeitos que interagem nas práticas de construção do conhecimento. Assim sendo, além de ser validada aqui a concepção vygotskyana da mediação, essa construção do conhecimento implica contribuição por parte de quem aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência, validando, também, dessa forma, os aspectos metacognitivos envolvidos no ato de aprender.

O papel do professor nesse contexto ganha significação devido ao fato de ser ele a pessoa responsável por problematizar o aprender, problematizando os assuntos a serem aprendidos e desafiando o aluno para novos saberes. Essa base teórico-prática será basilar na ação educativa aqui desenvolvida por meio dessa sequência didática: professor como sinônimo de mediador, de provocador, de potencializador da construção do conhecimento do aluno. Essa postura profissional prevê a atuação autônoma do aluno.

Considerando a riqueza metodológica da sequência didática, a validade de cada sequência realizada pode ser testada por meio de algumas pistas a serem questionadas à própria sequência, com o objetivo de testar a validade desse documento pedagógico. Vale ressaltar que devemos considerar se as atividades propostas permitem determinar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de certo novo saber, se os conteúdos são propostos de forma significativa, se apresentam compatibilidade com o nível de desenvolvimento do aluno, se essas atividades permitem criar zonas de desenvolvimento proximal e fazer intervenções nessas concepções, se provocam conflito cognitivo e o estabelecimento de relações entre os saberes novos e os prévios, se são motivadoras, se possibilitam a estimulação da autoestima e do autoconceito e se tornam o aluno autônomo em suas aprendizagens.

Com o objetivo de apresentar, portanto, uma sequência didática que contemple tais fundamentos, a perspectiva freiriana norteará a execução de toda a atividade, uma vez que Freire (2005) defende a dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, p. 89) e toda a proposta educativa desenvolvida por meio dessa SD prioriza tal concepção.

Assim sendo, e apesar da pesquisa em Guimarães e Giordan e da influência dos passos de Saviani, a SD a ser aqui desenvolvida seguirá formatação própria. A SD apresentará os elementos estruturantes existentes nas SD's, omitindo-se o referencial bibliográfico e a bibliografia consultada, que serão apresentados no término da pesquisa, porém o construto teórico fundante das operações enunciativas aqui realizadas é a teoria da ação dialógica freiriana e as características dessa ação: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural (FREIRE, 2005, p. 191), a saber.

Segundo Freire (2005), os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração e, nesse sentido, a dialogicidade precisa ser marca registrada. Assim, a co-laboração ocorre entre sujeitos. E aqui nesta SD esses sujeitos são os estudantes e a professora fundando a co-laboração, sem imposição, sem manejos, sem domesticação, sem sloganização, pois para Freire (2005, p. 193), o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza. Mediatizados pela realidade que os problematiza, os sujeitos são desafiados por essa realidade, transformando-a. Problematizar, portanto, sob a ótica freiriana é, justamente, exercer uma análise crítica sobre a realidade problema (FREIRE, 2005, p. 193). Nessa perspectiva, o mundo não é desvelado ao outro, mas o mundo, e, aqui, pensando-se o mundo linguístico, precisa que os atores desse processo de manipulação da linguagem se tornem sujeitos do ato de desvelar a linguagem.

Toda essa ação dialógica caracteriza-se, ainda, pela união entre os sujeitos. No processo de manipulação linguística, corroborando com as ideias de Freire (2005), a união dos sujeitos que se apropriam da leitura e da escrita, visando à libertação. A comunhão, segundo ele, é fundamental no processo de libertação do sujeito, e aqui, particularmente, do sujeito que lê e que escreve e que, dessa forma, torna-se sujeito que transforma a realidade.

A organização, nesse contexto, caminha lado a lado com a união, sem coisificar o sujeito e sem manipulá-lo. Faz-se necessário refletirmos que, de acordo com Freire (2005, p. 205), sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária. Portanto, torna-se fundamental a organização.

A síntese cultural surge em cena de forma com que os atores do processo façam da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação e, com isso, vão se inserindo no processo histórico, como sujeitos (FREIRE, 2005, p. 210).

Considerando essa ótica aqui descrita, nossa sequência didática, composta por 30 aulas, focou o homem em suas dimensões sócio-histórica e ambiental, fomentando as descobertas e a construção do conhecimento por parte dos atores envolvidos – os estudantes do Ensino Fundamental I. Intitulada *Homem: sujeito de história e fazedor de histórias com e pela linguagem*, nossa sequência didática abarcou a história e a vida do homem, por meio das letras e do mundo em sala de aula, ressignificando o estar do sujeito-aluno no mundo e seu fazer linguístico, matemático, histórico, geográfico e artístico, ou seja, sua forma de conhecer e sua forma de aprender, interdisciplinarmente.

Consolidando esse pensar e agir pedagógico por meio do enfoque globalizador, os gêneros textuais despontam como basilares e sustentadores da ação pedagógica e as operações enunciativas da linguagem afinam-se como sendo as ferramentas de operacionalização desse jogo intersubjetivo e sociointeracionista no espaço da sala de aula, envolvendo os atores dessa atividade – professor e estudantes.

Figura 1 - Aspectos introdutórios da Sequência Didática (SD) da pesquisa intitulada **HOMEM: SUJEITO DE HISTÓRIA E FAZEDOR DE HISTÓRIAS COM E PELA LINGUAGEM**

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)</b>	
<b>Título</b>	<b>HOMEM: SUJEITO DE HISTÓRIA E FAZEDOR DE HISTÓRIAS COM E PELA LINGUAGEM</b>

<b>Público alvo</b>	Alunos do Ensino Fundamental I
<b>Problematização</b>	Considerando o processo de apropriação da linguagem escrita e os estágios da consolidação da escrita em alunos do EF I, como fazer com que os alunos se apropriem dos mecanismos linguístico-textual-discursivos na modalidade escrita da língua, operando com os recursos linguísticos e manipulando proficientemente a linguagem? Quais são as estratégias metodológicas mais adequadas? Quais são as operações mentais consideráveis nesse processo à luz da metacognição e do epilinguismo?
<b>Objetivos Gerais</b>	<p>Possibilitar a formação do desenvolvimento do leitor e do escritor crítico no EF I por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas que, interdisciplinarmente, viabilizem a consolidação de uma prática textual-discursiva nos referidos alunos.</p> <p>Realizar ações pedagógicas globalizantes que sejam compatíveis com a construção do conhecimento por vias de intervenção mediadas à luz do epilinguismo e da metacognição.</p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

Figura 02 - Primeiro momento da sequência didática

<b>Conteúdos e Métodos</b>			
<b>Aula</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Dinâmicas</b>
01, 02	Identificar o perfil da turma e conhecer os aspectos sociopessoais	Usos sociais da leitura e da escrita.	Conversa informal sobre a história de vida de cada

<p>e linguísticos dos sujeitos alunos.</p> <p>Identificar a finalidade e o gênero do texto analisado.</p> <p>Diagnosticar os conhecimentos dos alunos sobre a estrutura textual e os mecanismos linguísticos próprios da escrita: grafia, legibilidade, paragrafação, pontuação.</p> <p>Escrever e reescrever texto com legibilidade.</p> <p>Respeitar as convenções da escrita em seus diferentes aspectos.</p>	<p>Estrutura e macroestrutura textual.</p> <p>Características do sistema de escrita.</p> <p>Técnicas de escrita: direção da escrita, linearidade, legibilidade e grafia.</p>	<p>aluno.</p> <p>Leitura e análise de texto no gênero texto de perfil das redes sociais.</p> <p>Reescrita de texto considerando os aspectos analisados.</p> <p>Produção de texto no gênero em foco.</p>
--	--	---

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

Figura 03 - Segundo momento da sequência didática

<b>Conteúdos e Métodos</b>			
<b>Aula</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Dinâmicas</b>
03,04,05,06,07	<p>Realizar inferências.</p> <p>Localizar informações explícitas e implícitas nos textos lidos.</p> <p>Fazer checagem no</p>	<p>A leitura e a intertextualidade: processo inferencial, localização de informações implícitas e</p>	<p>Leitura e análise do texto fílmico <i>A origem do planeta Terra</i>.</p> <p>Leitura e análise do texto imagético</p>

<p>processo de leitura.</p> <p>Validar hipóteses.</p> <p>Estabelecer relações textuais e relações todo-parte nos textos lidos.</p> <p>Compreender globalmente os textos.</p> <p>Identificar conteúdos em textos não-verbais.</p> <p>Identificar as intencionalidades dos textos analisados.</p>	<p>explícitas, a checagem e a validação de hipóteses no texto lido.</p>	<p><i>Nosso universo está aqui.</i></p> <p>Leitura e análise do texto publicitário <i>Somos nós</i>, veiculado nas revistas Abril.</p> <p>Produção textual.</p> <p>Criação do <i>blog</i> do 4º ano do Inah para divulgação dos textos produzidos – oficina tecnológica.</p>
---	---	--

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

Figura 04 - Terceiro momento da sequência didática

<b>Conteúdos e Métodos</b>			
<b>Aula</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Dinâmicas</b>
08,09,10,11,12,13	<p>Conhecer e identificar os sólidos geométricos, comparando suas especificidades.</p> <p>Realizar a transposição dos conceitos geométricos às aplicabilidades práticas.</p> <p>Ampliar o repertório lexical.</p> <p>Escrever</p>	<p>Geometria: sólidos geométricos e figuras geométricas.</p> <p>Estrutura e macroestrutura textual: aspectos estruturais, pragmáticos e textual-linguísticos.</p>	<p>Estudo das formas geométricas e dos sólidos geométricos por meio de sucata.</p> <p>Produção de personagem cósmico/ET com sucata – atividade intitulada <i>Brincando de Deus</i>.</p> <p>Produção textual no gênero carta e</p>

	<p>proficientemente e considerando-se o interlocutor no processo intersubjetivo da linguagem.</p> <p>Respeitar as convenções da escrita em seus diferentes aspectos.</p>		refeitura mediada.
--	--	--	--------------------

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

Figura 05 - Quarto momento da sequência didática

<b>Conteúdos e Métodos</b>			
<b>Aula</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Dinâmicas</b>
14,15,16,17	<p>Localizar informações explícitas e implícitas em dado texto.</p> <p>Titular texto.</p> <p>Relacionar o título às partes textuais.</p> <p>Levantar argumentos explícitos e implícitos nos textos.</p> <p>Localizar e retirar informações pertinentes.</p>	<p>Sistema de Numeração Decimal, composição e decomposição dos números, a leitura da informação, raciocínio lógico e resolução de problemas.</p> <p>O jogo semântico na construção do texto.</p> <p>Inferência e validação de hipóteses na construção textual.</p> <p>Paragrafação.</p>	<p>Leitura e análise do texto <i>O Brasil dos jovens e Quantos habitantes havia no Brasil na época do Descobrimento?</i></p> <p>Pesquisa matemática envolvendo material concreto: material dourado.</p> <p>Pesquisa em textos informativos <i>Violência urbana e Quanta comida é desperdiçada no mundo?</i></p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

Figura 06 - Quinto momento da sequência didática

<b>Conteúdos e Métodos</b>			
<b>Aula</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Dinâmicas</b>
18,19,20,21	<p>Titular texto.</p> <p>Organizar a paragrafação textual com encadeamento lógico e sequenciação adequada.</p> <p>Fazer predições sobre a completude do texto, construindo o significado a partir das informações do texto e dos conhecimentos prévios.</p> <p>Compreender globalmente um texto.</p> <p>Fazer opções de estruturação textual, justificando suas escolhas.</p> <p>Identificar estruturas textuais.</p> <p>Monitorar o próprio processo de leitura através de idas e vindas no texto lido.</p>	<p>Paragrafação</p> <p>Elementos de textualidade: coesão e coerência textual.</p>	<p>Leitura e análise de fábulas, poemas, história infantil <i>A festa no céu</i>, propagandas e fábulas.</p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

Figura 07 - Sexto momento da sequência didática

<b>Conteúdos e Métodos</b>
----------------------------

Aula	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmicas
22,23,24,25,26	<p>Operar logicamente na análise textual.</p> <p>Ampliar coerentemente a narrativa analisada.</p> <p>Estabelecer relações de significado.</p> <p>Operar na leitura e na escrita com conhecimentos linguísticos.</p> <p>Realizar inferência lexical a partir do contexto.</p> <p>Respeitar as convenções da escrita em seus diferentes aspectos.</p> <p>Inserir adequadamente informações em um texto.</p> <p>Organizar o texto acrescentando dados novos aos já apresentados.</p> <p>Articular coerentemente as ideias.</p> <p>Demonstrar, no texto escrito, ampliação do repertório lexical.</p>	<p>Os conectivos textuais.</p> <p>Categorias morfológicas: substantivo, adjetivo, conjunção, pronomes.</p> <p>Pontuação como efeito de sentido.</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Leitura e análise da tira de Chico Bento e da narrativa pronominal.</p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

Figura 08 - Sétimo momento da sequência didática

<b>Conteúdos e Métodos</b>			
<b>Aula</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Dinâmicas</b>
27,28,29,30	<p>Escrever proficientemente, considerando o interlocutor no processo intersubjetivo da linguagem.</p> <p>Produzir sentido nos textos lidos, identificando a centralidade temática e os dados informativos de maior relevância.</p> <p>Tornar-se protagonista efetivo do mecanismo linguístico para resolver as situações-problema de cunho interdisciplinar pelos quais precisar passar em seu meio sócio-escolar e profissional.</p> <p>Levantar argumentos explícitos e implícitos nos textos.</p> <p>Pontuar o texto em função do sentido pretendido e do gênero textual.</p> <p>Localizar e retirar informações pertinentes.</p>	<p>Diagramação da estrutura textual nos gêneros notícia e reportagem.</p> <p>Estruturação frasal.</p> <p>Paragrafação.</p> <p>Relação predicativa – o sujeito e o predicado na construção frasal.</p> <p>Relação sintagmática na construção do parágrafo e, por conseguinte, do texto.</p> <p>Pontuação como efeito de sentido na construção do texto.</p> <p>Gênero textual: notícia/reportagem de jornal com as respectivas manchetes.</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Leitura e análise de textos informativos: notícias, reportagens de jornal e charge: <i>Todos os mosquitos terão o vírus Zika em 2016, Três décadas para o Rio Doce ser recuperado e MORTOS.</i></p> <p>Produção de texto no gênero notícia.</p> <p>Produção de manchetes jornalísticas.</p>

### 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA EMPÍRICA

O presente trabalho foi realizado com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, no segundo semestre de 2015, em uma escola pública da rede estadual localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim. Por ser uma atividade realizada cotidianamente neste universo escolar em nossa sala de aula, o acompanhamento aos atores envolvidos na pesquisa – os estudantes da referida série – foi realizado sistematicamente por descrições e com anotações individualizadas para avaliar o aprimoramento das capacidades leitoras dos alunos, sujeitos informantes, a fim de subsidiar a pesquisa. Quanto à natureza da investigação, tal estudo pode ser vislumbrado como uma pesquisa qualitativa colaborativa, conforme já elucidado anteriormente.

No espaço da sala de aula, por meio de uma ensinagem mediada sob a concepção vygotskyana, piagetiana, culioliana, moriniana e freiriana, observamos o aprimoramento cognitivo e metacognitivo dos alunos em relação à capacidade leitora balizados pela referida pesquisa, à luz dos estudos epilinguísticos.

A temática selecionada para o referido trabalho surgiu a partir da necessidade curricular de estudos do tema *O homem no Universo*, comungando com a necessidade da ação pedagógica da escola na referida série. Porém, a adequação desse tema às questões aqui apresentadas – indústria, índices populacionais, a pirâmide social, a violência urbana e a destruição do homem e dos recursos minerais e naturais – foi realizada primando pela transversalidade e pela interdisciplinaridade em sala de aula, potencializando as capacidades de cada aluno.

O referido tema veio ao encontro de um trabalho individualizado que visava à mudança dos alunos quanto à postura sócio-escolar. Nesse sentido, propusemos uma sequência de atividades que contemplasse os saberes do Currículo Básico Comum<sup>19</sup> e que, também, atendesse ao trabalho sócio-disciplinar para os alunos, pois eles não conseguiam interagir na escola sem conflitos e brigas, sempre

---

<sup>19</sup>Guia de implementação pedagógico, norteador do trabalho nas escolas estaduais, proposto pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo (Sedu-ES) no ano de 2009. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/sedu-curriculo-basico-escola-estadual-559abe61bde1a.html>. Acesso em 05 Ago. 2015.

apresentando um individualismo muito acentuado, inclusive, com casos de *bullying* e relacionamentos conflituosos, além de falta de pertencimento e zelo com o espaço escolar. Nesse sentido, os textos e o mundo por meio deles invadiram a sala de aula e propiciaram a formação do leitor das letras enquanto as leituras do mundo eram realizadas.

Assim, propusemos trabalhar com “as letras e o mundo na sala de aula” propondo atividades de operações de linguagem para o Ensino Fundamental I, sendo sugerido que se estenda ao Ensino Fundamental II de acordo o processo de consolidação dos usos da linguagem escrita que o perfil da turma apresentar e de acordo com as necessidades advindas desse perfil. Dessa forma, com um trabalho diário de leitura e análise de textos por parte dos alunos, sob a nossa mediação simbólica, focamos as capacidades sócio-emocionais, relacionais, linguístico-operatórias, lógico-matemáticas e científicas dos alunos.

Enquanto as atividades eram desenvolvidas, proporcionávamos aos alunos uma leitura de forma interdisciplinar, fazendo os registros cotidianos em diários de campo para sistematização futura, visando ao aprimoramento dos leitores participantes, considerando habilidades de leitura à luz dos processamentos cognitivos e metacognitivos. A análise das atividades foi realizada a partir de abstrações percebidas nas atividades realizadas pelos alunos, no tocante aos usos de indicadores linguístico-textual-discursivos, tanto em relação ao processamento dos leitores quanto à maturação do nível textual escrito.

Na pesquisa, treze textos em especial foram trabalhados para confronto de dados: texto no gênero perfil das redes sociais com a apresentação escrita da Professora Ana Rita; o documentário *A origem do Universo*, representando a modalidade oral do texto de divulgação científica e as relações estabelecidas com o texto imagético da Revista Superinteressante, localizando o Planeta Terra no universo, de novembro de 2014; o texto *Somos nós*, encarte publicitário sobre o aquecimento global veiculado nas revistas Abril; *Todos os mosquitos terão o vírus Zika em 2016*, notícia do jornal A Gazeta, de 13/12/2015, *Três décadas para o rio Doce ser recuperado*, reportagem publicada pelo jornal A Gazeta de 22/11/2015; a charge *MORTOS*, do cartunista Amarildo; *O Brasil dos Jovens*, texto *Numeralha* publicado na Revista Mundo

Estranho, de julho de 2011; texto *Quantos habitantes havia no Brasil na época do Descobrimento?*, publicado na Revista Mundo Estranho de abril de 2015; *Quanta comida é desperdiçada no mundo?*, publicado na Revista Mundo Estranho em julho de 2014; *Violência urbana*, publicado na Revista Superinteressante, em julho de 2014; *A festa no céu*, fábula da Literatura Infantil brasileira; uma tirinha de Chico Bento, fábulas de *A cigarra e a formiga*, *A cigarra e as formigas* (Fábulas de Esopo. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994, p. 48 in Carpaneda, Isabella Pessoa de Melo e Bragança, Angiolina Damanico. Porta Aberta: língua portuguesa, 4º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011, p. 84); e *A cigarra e as formigas* (LOBATO, Monteiro. Fábulas. São Paulo: Melhoramentos, 1977. P. 111 in Carpaneda, Isabella Pessoa de Melo e Bragança, Angiolina Damanico. Porta Aberta: língua portuguesa, 4º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011, p. 84); uma narrativa pronominal representativa do código restrito do falante apresentada por Soares na obra *Linguagem e Escola*, além de jogos de leitura com poemas de Roseana Murray, propagandas e fábulas lobatianas.

Estudar *O homem no universo: realidades reais e/ou fictícias, perspectivas e desafios*, focando o homem como *sujeito de história e fazedor de histórias com e pela linguagem* no contexto sócio cultural da comunidade em que a escola está inserida, constitui a ocupação de espaços culturais e linguísticos que precisam ser vivenciados pelos alunos. É nas relações humanas e nos informes, análises e ressignificações dos textos analisados que o aluno-sujeito pode se repensar e se ler como sujeito de ação social que faz história e que se faz sujeito enquanto age linguística e discursivamente no mundo.

### 3.3 CAMINHOS PERCORRIDOS NA SD E ANÁLISE DA CAMINHADA

#### **1º MOMENTO**

Figura 9 – Sistematização do planejamento de atividades norteadoras – 1º momento da SD

<p>Tema: <b>A história de cada um por meio das letras</b>  Número de aulas: <b>02 horas/aulas – 1º momento da SD (figura 2)</b></p>
---

Período: julho de 2015

Áreas focadas: Ciências Sociais e Linguagens

Atividades: exposição dialogada, leitura e análise de texto, reescrita e produção textual

Textos: Texto biográfico no gênero perfil (figuras 10 e 11)

Objetivos específicos: identificar o perfil da turma e conhecer os aspectos sociopessoais e linguísticos dos sujeitos alunos; identificar a finalidade e o gênero do texto analisado; diagnosticar os conhecimentos dos alunos sobre a estrutura textual e os mecanismos linguísticos próprios da escrita: grafia, legibilidade, paragrafação, pontuação; localizar informações no texto lido; escrever e reescrever texto com legibilidade; respeitar as convenções da escrita em seus diferentes aspectos.

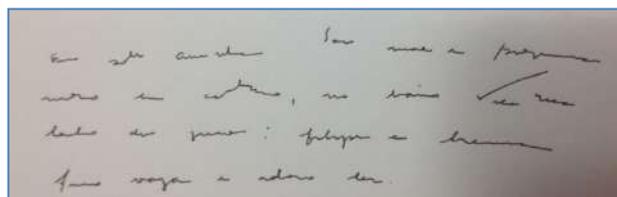
Habilidades linguísticas: usar as convenções próprias da escrita, assumindo o papel de autoria e de interlocutor no processo intersubjetivo da linguagem.

Conteúdos: usos sociais da leitura e da escrita; estrutura e macroestrutura textual; características do sistema de escrita e domínio de conhecimentos que concorrem para a apropriação das técnicas de escrita: direção da escrita, linearidade, legibilidade e grafia.

Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

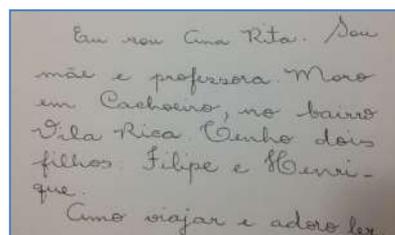
## CORPUS TEXTUAL DO 1º MOMENTO DA SD

Figura 10 – Texto ilegível utilizado em sala de aula – 1º momento da SD



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 11 – Texto legível utilizado em sala de aula – 1º momento da SD

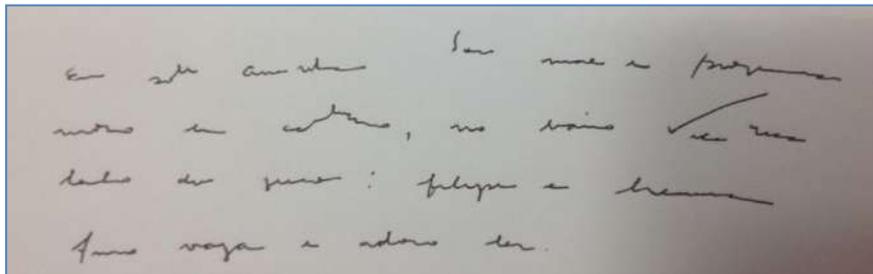


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

## DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

As atividades do 1º momento da SD são introdutórias para a pesquisa empírica. Definem-se, em sua essência, pela apresentação professora e alunos, abordando o eixo de atividades presentes e futuras a serem desenvolvidas. Houve a exposição da metodologia a ser utilizada e o convite para o caminhar conjunto no trabalho pedagógico a ser realizado. Toda a ação educativa inicia-se com a apresentação escrita da professora com a produção ilegível do texto no quadro da sala (figura 10), simulando a situação de que os estudantes teriam lido este texto nas redes sociais e buscavam as informações sobre a professora no referido texto. Com a atividade, além de interação e conhecimento da realidade sociopessoal de cada aluno, havia o objetivo macro de diagnosticar os conhecimentos dos alunos sobre a estrutura textual e os mecanismos linguísticos próprios da escrita: grafia, legibilidade, paragrafação, pontuação.

Figura 10 – Texto ilegível utilizado em sala de aula – 1º momento da SD



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

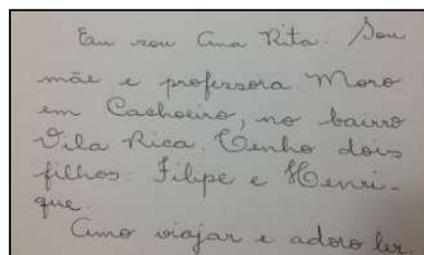
Enquanto escrevia, a professora provocava a turma para as informações que eles já tinham descoberto sobre ela por meio do texto. Para espanto geral, quanto mais ela escrevia no quadro e perguntava sobre os dados identificados, mais eles afirmavam não entender nada, pois o texto estava *feio, confuso, torto, bagunçado*, enfim, ilegível e, que, desse jeito, não tinha como entender nada sobre ela. A partir daí, foi conversado com a turma sobre um dos princípios do signo linguístico – a

linearidade<sup>20</sup>, retomando a concepção saussureana do signo linguístico de que o signo (fonema/letra, sílaba, palavra) se apresenta um após o outro de forma linear, havendo um encadeamento sintagmático – e sobre os usos sociais da escrita: para que escrevemos? Para quem escrevemos? Como devemos escrever?

O texto foi analisado e os alunos concluíram que era impossível produzir sentido, devido à estrutura e à ilegibilidade da escrita. Além disso, sinalizaram problema na diagramação do texto, caracterizando-o como *torto e desarrumado*. Logo em seguida, a professora perguntou à turma sobre a forma como a escrita deveria, então, se apresentar para que o sentido fosse produzido. Nesse momento, caracterizaram o texto ideal como legível, opondo-se ao primeiro. A professora pediu exemplos desses possíveis textos. Para exemplificar, os alunos abriram livros de Língua Portuguesa, obras de literatura, gibis, livros de Ciências, Geografia, História, enfim, os materiais que tinham em mãos e que estavam dispostos pela sala e mostraram esses textos à professora, apontando a legibilidade, a direção da escrita e a possibilidade de compreensão que o texto e as palavras ofereciam no ato da leitura.

Enquanto isso, o texto *torto* permanecia no quadro para os contrapontos necessários no ato da exposição dialogada. A professora pediu à turma que falasse o que fazer, então, para que eles entendessem algo sobre ela por meio do texto. Resposta imediata: *fazer de novo de forma legível e organizada*. Assim, foi feito e a professora escreveu novo texto no quadro (figura 11).

Figura 11 – Texto legível utilizado em sala de aula – 1º momento da SD



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

<sup>20</sup> Princípio caracterizador do signo linguístico, apresentado na obra Curso de Linguística Geral, de Saussure (2006, p. 84).

Mesmo procedimento: enquanto escrevia, a professora indagava. E agora? Sobre quem fala? Qual o nome da professora nova que chegou? Mora onde? Que outros dados o texto apresenta? De que ela gosta?

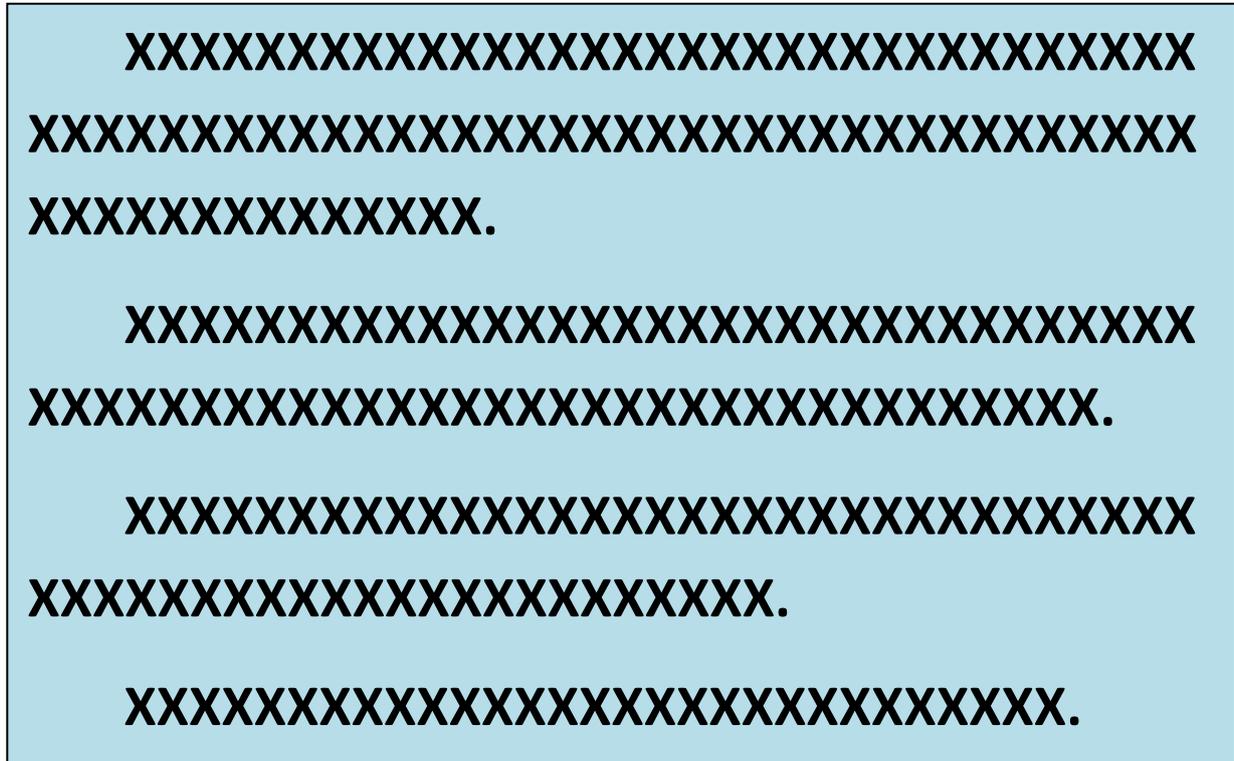
Nesse momento, houve grande surpresa: ao localizarem a informação escrita sobre o gosto leitor da professora, afirmaram, também, gostar de ler, mas informaram que não podem usar a biblioteca, pois eles estragam as obras. Em relação ao texto legível agora apresentado em sala, houve compreensão e produção de sentido a partir da sua leitura no quadro. Localizaram todas as informações possíveis sobre a professora. Agora, ela tinha conseguido apresentar-se, porque o novo texto (figura 11) possibilitou essa operação por parte dos estudantes.

Nesse momento, foram projetados dois textos para serem analisados com os alunos. Trata-se de dois textos que retratam estruturalmente a paragrafação textual (figuras 12 e 13), a seguir, destacando o aspecto visual dessa estruturação e a disposição desses textos no papel.

Figura 12 – Texto hipotético produzido em um único parágrafo - Recurso problematizador da ação educativa.



Figura 13 – Texto hipotético produzido em parágrafos – 1º momento da SD  
 Recurso problematizador da ação educativa.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Visando à construção desses conhecimentos por parte dos alunos, a professora solicitou que os estudantes observassem atentamente as estruturas textuais de ambos os textos e diferenciassem a forma como cada uma das imagens, que representavam o *layout* de textos diferentes, estava na folha. Os alunos falaram, então, que o texto da figura 12 estava *todo junto*, enquanto o outro da figura 13 estava *todo separadinho em partes*. A professora perguntou qual era o texto que facilitava a leitura e os alunos afirmaram ser o texto da figura 13. Foi solicitado, então, pela professora que os alunos comparassem essas estruturas dos textos 12 e 13 com as estruturas/formas como os textos dos livros deles costumavam vir escritos. Os alunos encontraram muita semelhança da estrutura dos textos dos livros com a segunda forma analisada (figura 13). A análise em sala, então, voltou-se, mais uma vez, para as figuras 12 e 13: nomeação e quantificação da paragrafação, analisando os porquês de tal escolha favorecer a produção de sentido nos textos.

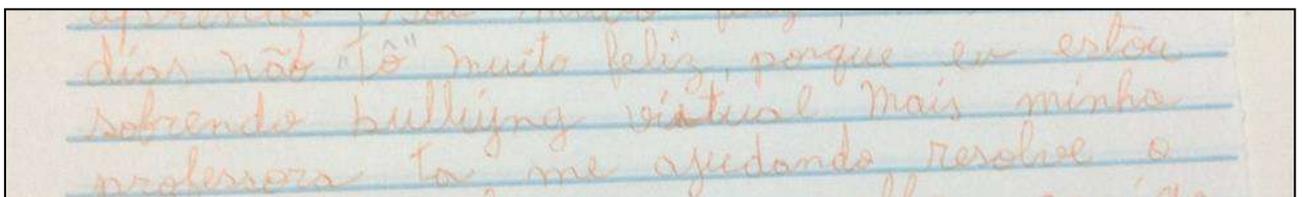
Inicialmente, a análise focou a estrutura do texto, considerando os objetivos pretendidos. Logo em seguida, os estudantes fizeram a escrita do texto da professora no caderno e realizaram uma produção textual sobre si mesmos.

## **ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA E AVALIAÇÃO SOBRE A MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM**

As aulas diagnosticaram e mapearam as capacidades linguísticas já adquiridas, além de indicarem os fazeres pedagógicos a serem realizados. A atividade deste 1º momento da SD possibilitou o mapeamento dos conhecimentos prévios sobre as convenções da escrita e o conhecimento por parte do professor dos domínios linguísticos já consolidados pelos alunos: letras maiúsculas e minúsculas, paragrafação, pontuação e o nível real do padrão de textualidade usado por eles.

O caráter motivador caracterizou toda a ação e isso possibilitou a participação e o envolvimento da turma. A dinâmica da aula valorizou a história de cada um e propiciou o desabafo de questões pessoais, como o caso do *bullying* sofrido pela aluna da figura 14, a seguir, ao escrever sua apresentação pessoal.

Figura 14 – Fragmento textual produzido por aluna no ato da escritura – 1º momento da SD

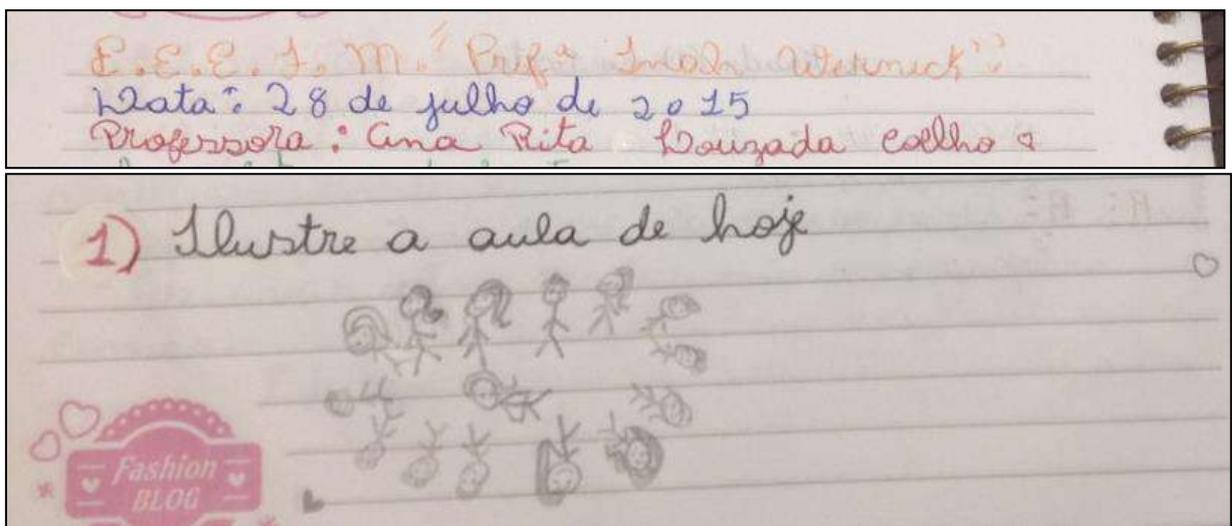


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Por meio da exposição dialogada e do clima de co-laboração entre os sujeitos, a produção sobre si mesmo realizada pelos alunos demonstra o ser real presente na

sala em ação com outros eus. Todas essas representações ocorreram de forma oral e/ou escrita. Ao falarem e/ou escreverem sobre si mesmos foram partilhas emocionantes: desafetos, problemas familiares, abandonos, superações. Após todos os “desabafos”, a potencialização de cada um deles como sujeito de história e de superação foi realizada em grupo, por meio do diálogo. A sala de aula virou divã. Até lágrimas rolaram, mas exemplos de superação surgem como motivadores pessoais. Foram muitas as histórias contadas por todos – alunos e professora, dialógica e interativamente, como mostra a figura 15, a seguir, no relato da aluna ao registrar o grupo, *em roda na sala*, com cada ator da turma sendo protagonista da história contada e com todos os sujeitos sendo os atores do processo.

Figura 15 – Ilustração da aula produzida por aluna da turma no ato do registro – 1º momento da SD

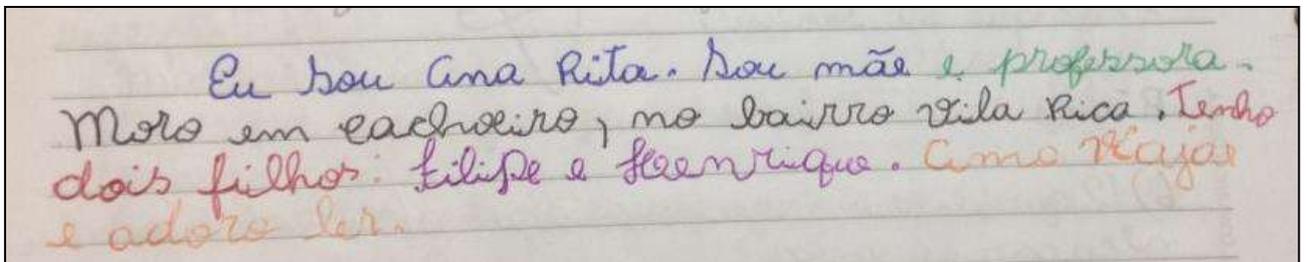


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Como pode ser comprovado pela ilustração da aula representada na figura anterior, figura 15, não há um ator em destaque na turma. Todos os alunos na configuração da sala – em círculo - ocupam lugar de destaque e sua fala se faz ouvida. Ocupar o centro do círculo passava a ser opcional no ato da fala, em conformidade com o sujeito falante: alguns falaram de pé; outros, sentados. A palavra nessa hora, já não era o mais importante. O sujeito ganhava valia.

Considerando a recepção que os alunos tiveram com as atividades propostas e a base epilinguística das operações enunciativas, comprovamos, a todo instante, a linguagem em sua plenitude sendo foco das atividades realizadas. Os alunos reescreveram o texto de apresentação da professora nos cadernos deles, conforme comprova a figura 16, a seguir, com a escrita de uma das alunas envolvidas.

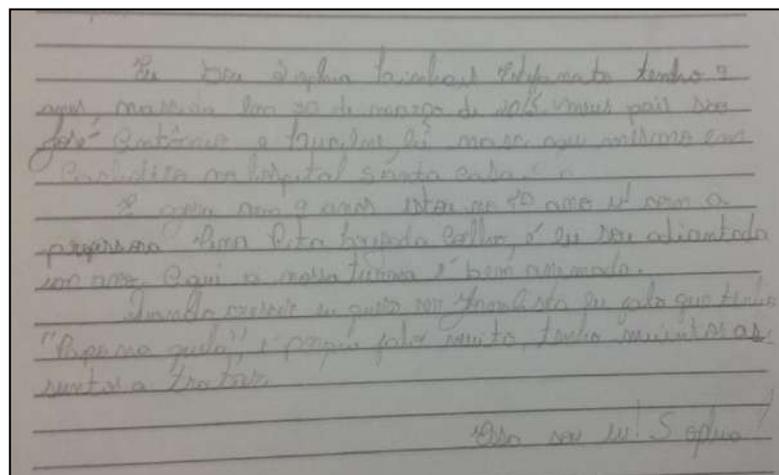
Figura 16 – Reescrita do texto de apresentação da professora, usando as convenções da escrita - 1º momento da SD



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

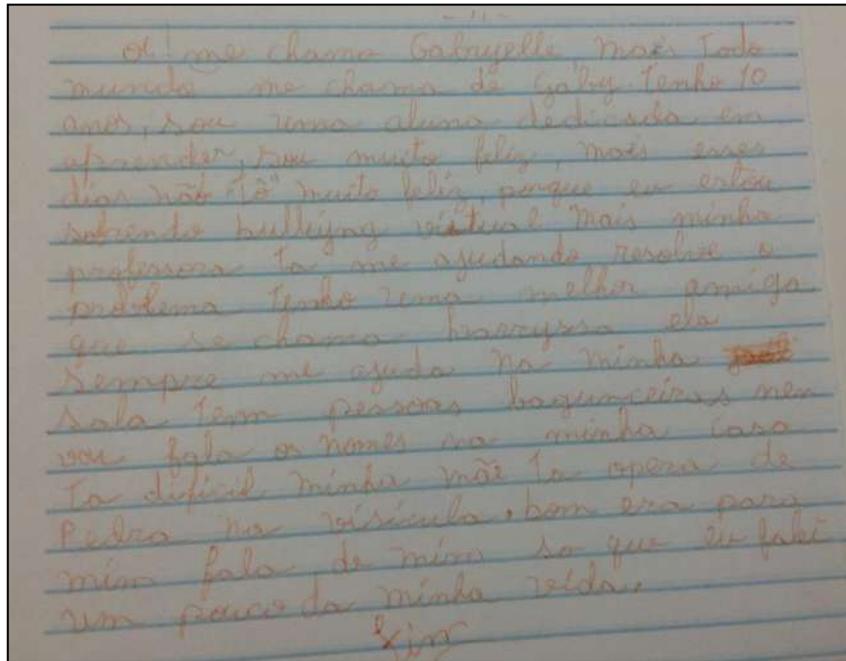
Além da reescrita, os alunos produziram uma apresentação pessoal para a professora para que ela, também, como sujeito e co-enunciadora no processo, pudesse conhecê-los por meio de um texto escrito. As figuras 17 e 18, apresentadas a seguir, comprovam as operações com as representações produzidas.

Figura 17 – Produção de aluna do 4º ano atendendo ao comando proposto



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

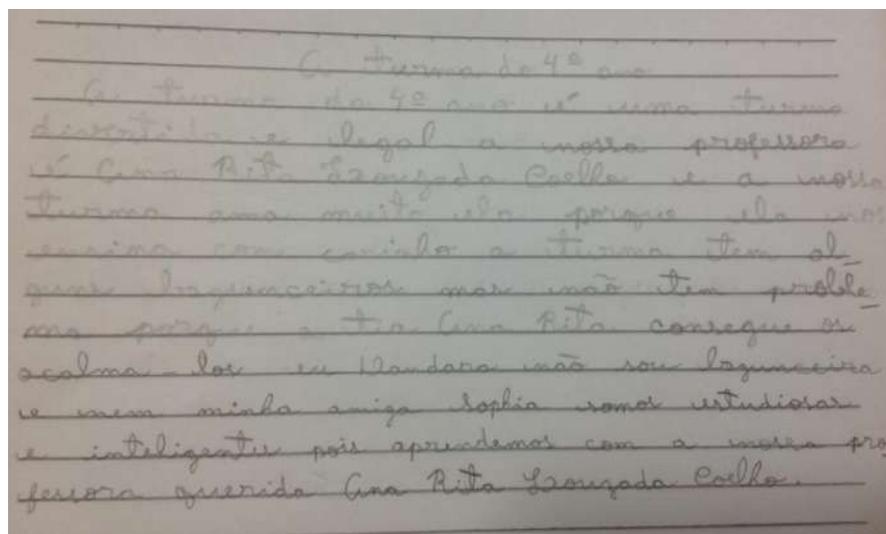
Figura 18 – Produção de aluna do 4º ano atendendo ao comando proposto



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

E assim foi feito. Até indo além, pois uma aluna apresentou a turma toda, comentando sobre ela, além de falar de si mesma, como se comprova na figura 19, a seguir.

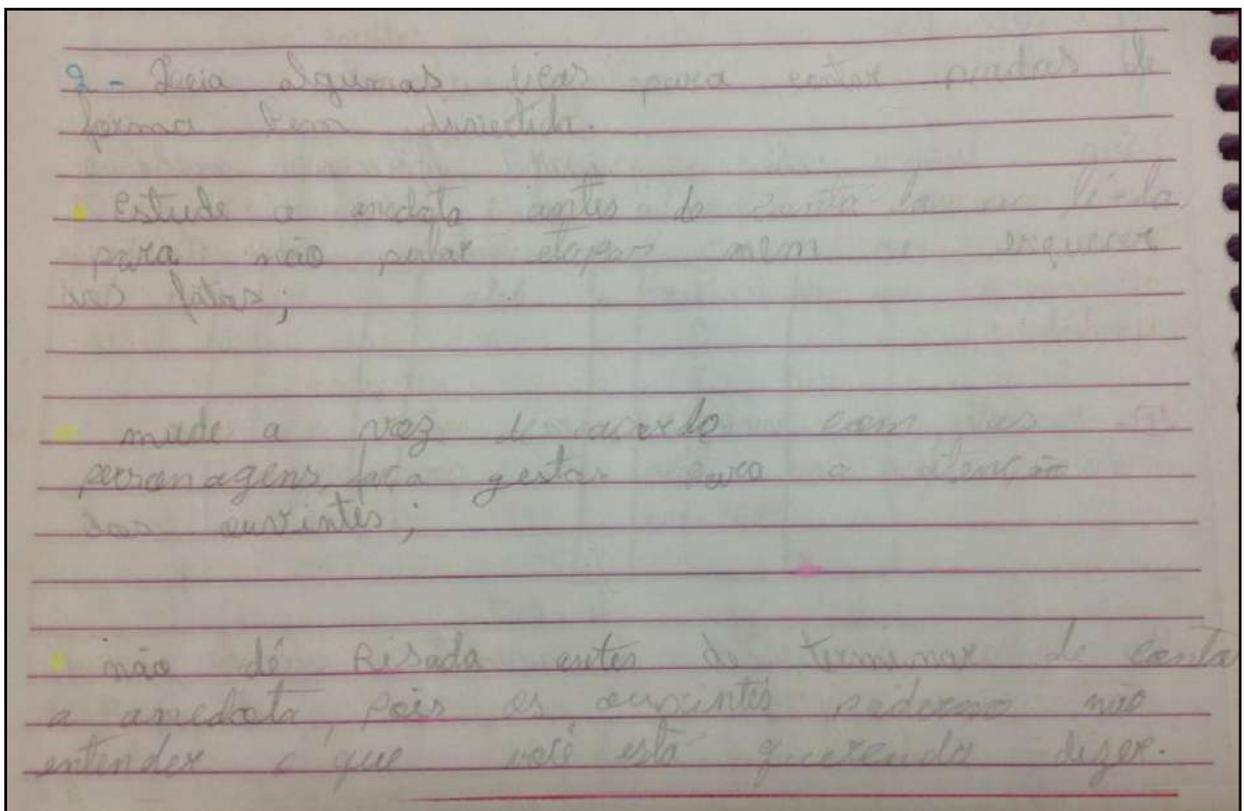
Figura 19 – Produção de aluna do 4º ano atendendo ao comando proposto



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

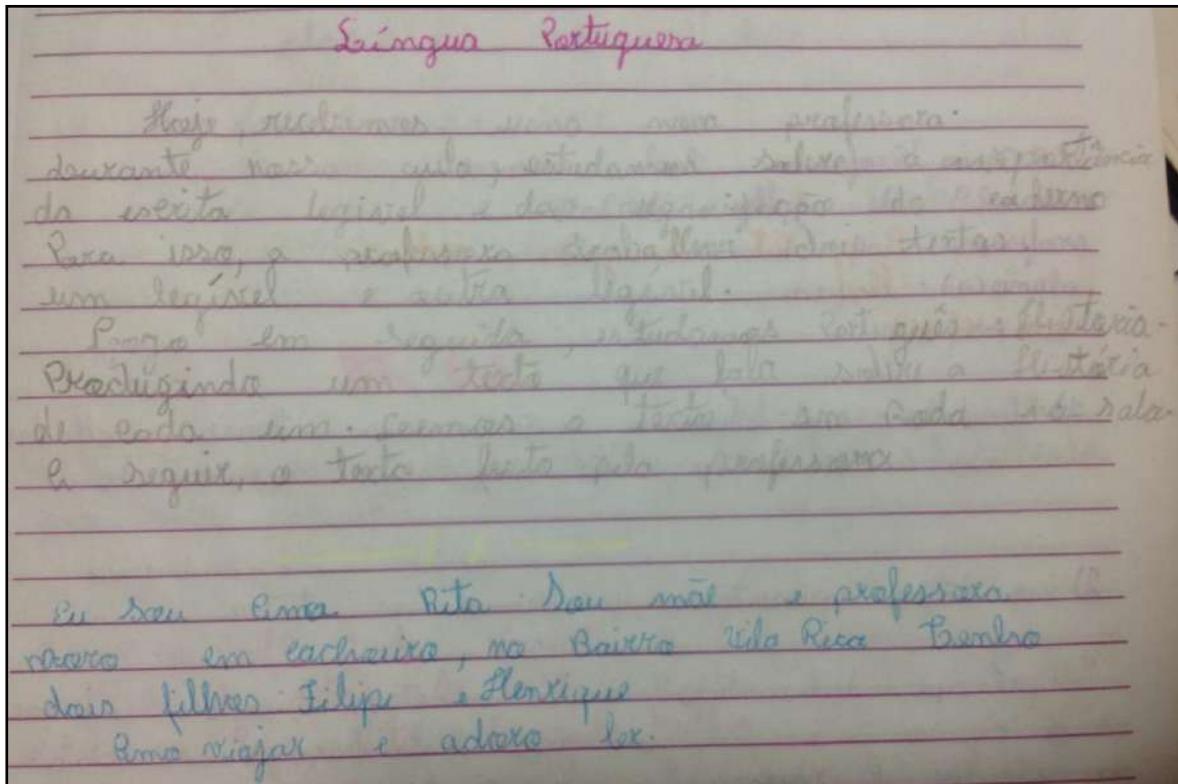
As atividades realizadas, de natureza linguística e epilinguística, certamente, propiciaram o aprimoramento da escrita no tocante à estrutura textual: parágrafo, linearidade, estética e consideração dos usos sociais da escrita. A legibilidade do texto da aluna, apresentada nas figuras 20 e 21, a seguir, por exemplo, demarcaram a escrita realizada por ela antes e depois das aulas 01 e 02, comprovando uma preocupação mais acentuada da referida aluna com a estética e com a diagramação do texto/da escrita, após os estudos realizados.

Figura 20 – Registro escrito de aluna do 4º ano antes deste momento da pesquisa, antes de serem iniciados a pesquisa com a turma.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 21– Registro de aluna do 4º ano neste momento da pesquisa ao iniciar os trabalhos com a turma

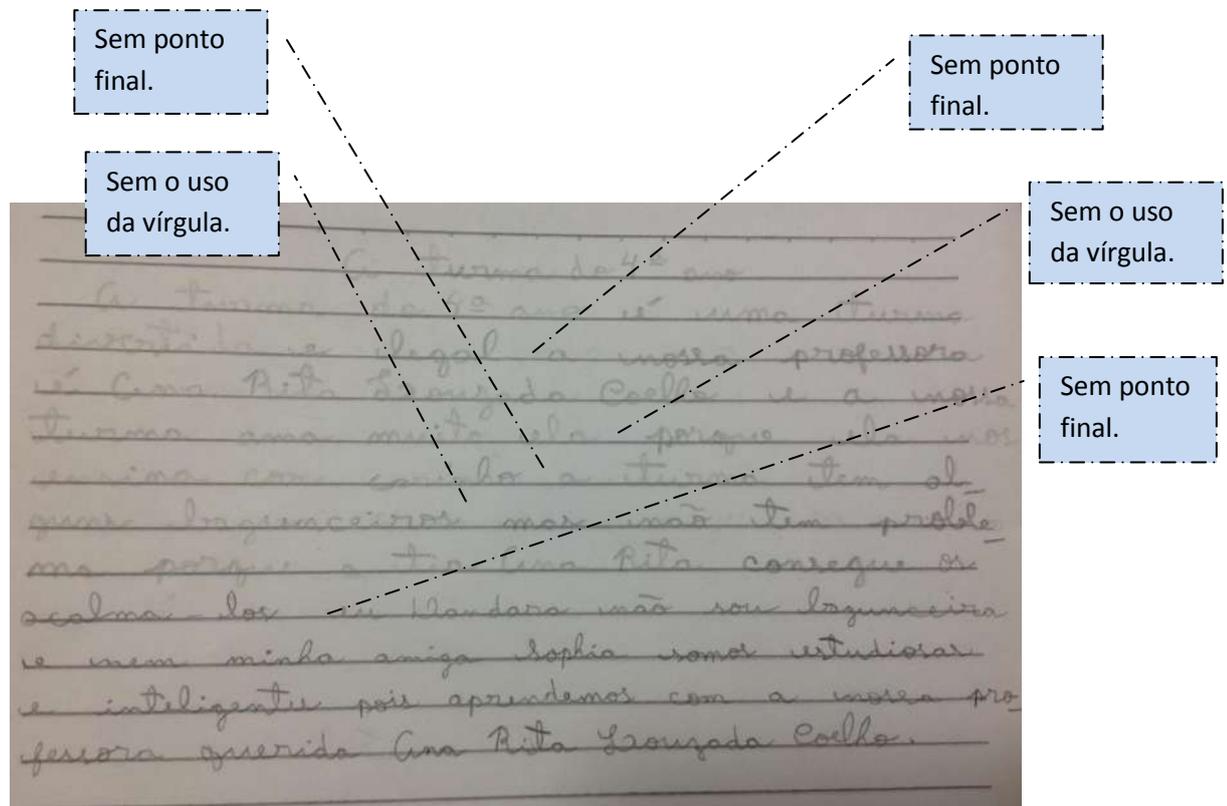


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

As atividades provocaram conflito cognitivo e o estabelecimento de relações entre os saberes novos e os prévios: atividades que colocaram em cheque para o estudante as concepções de escrita que já tinham e os padrões discutidos e analisados nesse momento da SD.

A preocupação com o nível estrutural do texto aumentou, apesar de estarem em processo de construção da escrita: ainda há inobservância na diagramação do texto em algumas situações. Nas linhas 2, 6, 7 e 8 da escrita do texto anterior, por exemplo, figura 21, a separação de sílabas, ainda, não ocorre, mas o princípio da linearidade já é observado – palavras encadeadas adequadamente. A pontuação, isto é, a falta dela, surge como uma das fragilidades da representação escrita, diagnosticada a sua ausência, como no exemplo a seguir, na figura 22, sem demarcar o término de períodos e inícios de outros ou casos similares.

Figura 22 – Produção de aluna do 4º ano atendendo ao comando proposto



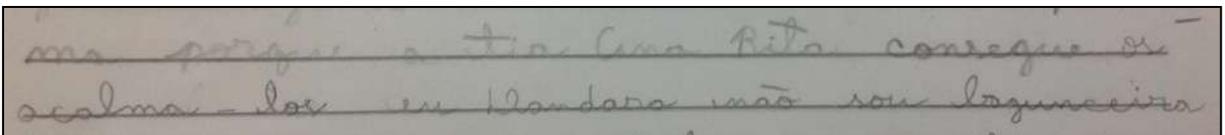
Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

A autonomia pela busca do conhecimento foi notória, pois o estudante foi levado a conhecer os mecanismos da escrita, da textualidade e da leitura para aprimorar a manipulação da linguagem em ações futuras, isso sob a mediação do professor e dos colegas, prática que deve ser constante.

Nos ensaios em novas representações da modalidade escrita já se percebe a colocação pronominal, demonstrando uma preocupação do enunciador em selecionar marcas em concordância com a modalidade e com o gênero textual-discursivo. Assim, ao falar da turma, a aluna da figura 23, a seguir, escreve os *acalma-los* (sem acento e com colocação indevida), porém, “lindamente” textualizado, comprovando usos inovadores nesse processo de manipulação da linguagem, aqui representada por novos vocábulos e pela presença da colocação pronominal que a aluna já demonstra saber que existe, apesar de, ainda, não saber empregar adequadamente. Já ensaia esses usos. Não é mais somente a cópia do

quadro para registro do trabalho em sala. É a produção escrita já documentando a autonomia vocabular e textual. É o próprio aluno, de forma autônoma, registrando seus afazeres e o caminho percorrido no processo de trabalho daquelas aulas. E esse registro ocorre sem o medo de fazer errado, como já comprovei em situações de sala de aula. Tem início, assim, o processo de desenvolvimento da habilidade de escrita.

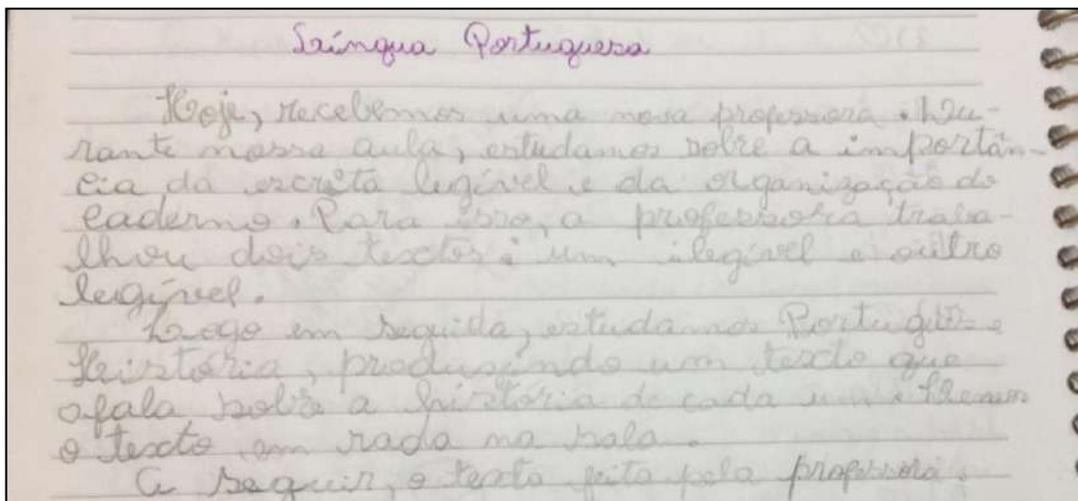
Figura 23 – Produção de aluna do 4º ano atendendo ao comando proposto



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Esse processo de escolhas lexicais e semânticas observadas e comprovadas na figura 22 e a produção escrita da figura a seguir – figura 24 - já indicam a riqueza da abordagem epilinguística no espaço da escola e como base para a construção da criatividade linguística na ação educativa. Vale ressaltar que o texto da figura 24 foi produção coletiva e que o repertório lexical apresentado no texto foi contribuição dos sujeitos-alunos da referida turma.

Figura 24 – Registro coletivo da sistematização das aulas realizadas.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Um fato que merece destaque neste momento da SD é a questão da leitura literária e das visitas semanais à biblioteca da escola, que tiveram início neste período, justamente pelo fato de os alunos terem relatado as impossibilidades dessa ação até a presente data. Como os alunos haviam informado que a professora do semestre anterior não permitia o empréstimo de livros de literatura, pois eram vistos como crianças que não sabem cuidar dos livros, essa ação educativa passou a fazer parte da rotina escolar da turma desde este momento. De sujeitos proibidos de realizar determinada ação a sujeitos partícipes e sujeitos da própria ação.

Impossível assim não nos remetermos a Paulo Freire. Na perspectiva freiriana, o *eu* dialógico sabe que precisamos do *tu* para que o *eu* se constitua. Assim, em sala, o *eu* e os *tu* faziam-se *eu*. A partir dessas exposições, mais uma ruptura ali era operada: ao *eu* de cada um foi permitida a co-autoria do processo de ler, de escrever e de buscar o seu próprio saber. A partir daquele dia, a biblioteca era pouso certo, como se pode comprovar a seguir, na figura 25. O encontro do sujeito que lia com o sujeito que escrevia ali era possível. E foi possível.

Figura 25 – Registro do momento de leitura e rodízio literário na biblioteca



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Com essa ação pedagógica, passaram a ser realizados os empréstimos de obras de literatura, com rodízios semanais e momentos literários até em sala de aula, sob o

olhar atento e a escuta ativa dos colegas – sujeitos que leem construindo histórias – leitura e partilha das leituras, conforme comprova a figura 26, a seguir.

Figura 26 – Registro do momento da partilha literária em sala de aula.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

E eles liam. E eles não estragaram. E eles liam. E eles leram. E leram muito. E leram o que quiseram ler.

## **2º MOMENTO**

Figura 27 – Sistematização do planejamento de atividades norteadoras – 2º momento da SD

Tema: **O homem no universo: realidades, perspectivas e desafios**

Número de aulas: **05 horas/aulas – 2º momento da SD (figura 27)**

Período: **setembro de 2015**

Áreas focadas: **Ciências Sociais, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens – Língua Portuguesa, Arte e Tecnologia.**

**Atividades:** exposição dialogada, leitura e análise de textos informativos nos gêneros documentário, texto de imagem e anúncio publicitário, produção textual e oficina tecnológica.

**Textos:** texto informativo *A vida no espaço* (figura 22), texto fílmico *A origem do planeta Terra* (figura 23), texto imagético *Nosso universo está aqui* (figura 24), e texto publicitário *Somos nós* (figura 25).

**Objetivos específicos:** realizar inferências; localizar informações explícitas e implícitas nos textos lidos; fazer checagem no processo de leitura; validar hipóteses; estabelecer relações textuais e relações todo-parte nos textos lidos; identificar conteúdos em textos não-verbais; compreender globalmente os textos; identificar as intencionalidades dos textos analisados e produzir texto no gênero relato.

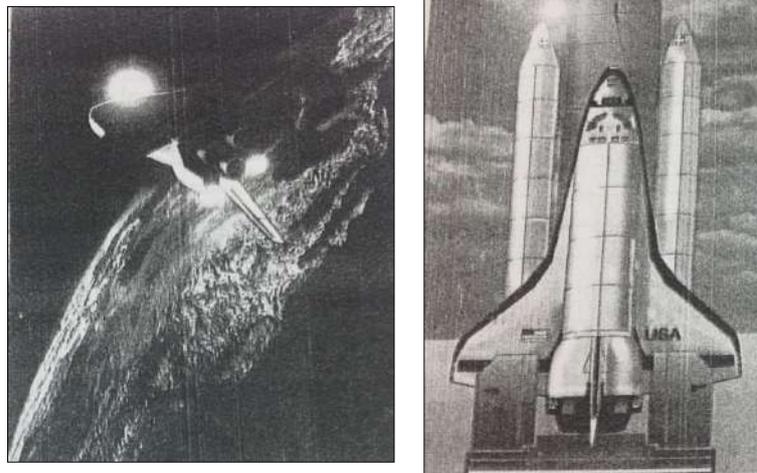
**Habilidades linguísticas:** processo inferencial, localização de informações explícitas e implícitas, checagem e validação de hipóteses, relações textuais, intencionalidade textual, compreensão global dos textos e produção de sentido em textos não-verbais.

**Conteúdos:** A leitura e a intertextualidade: processo inferencial, localização de informações implícitas e explícitas, checagem e validação de hipóteses no texto lido.

Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

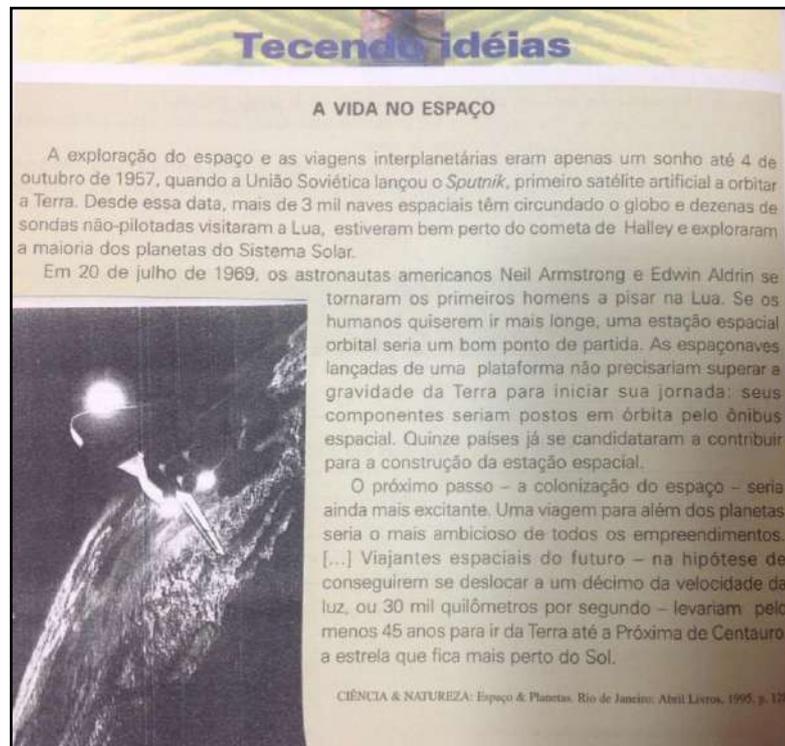
## **CORPUS TEXTUAL DO 2º MOMENTO DA SD**

Figura 28 – Textos de imagem utilizados na 1ª aula do 2º encontro da SD



Fonte: Revista Ciência & Natureza: Espaço & Planetas. Rio de Janeiro: Abril Livros, 1995, p. 128, in Material Didático da Educação Infantil ao Pré-Vestibular – 5ª série. Curitiba-PR: Organização Educacional Expoente, 2003

Figura 29 – Texto utilizado no 2º momento da SD



Fonte: Revista Ciência & Natureza: Espaço & Planetas. Rio de Janeiro: Abril Livros, 1995, p. 128, in Material Didático da Educação Infantil ao Pré-Vestibular – 5ª série. Curitiba-PR: Organização Educacional Expoente, 2003.

Figura 30 – A origem do planeta Terra - documentário completo - *National Geographic*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6eKH3btIUlo>

Figura 31 – Texto de imagem utilizado no 2º momento da SD



Fonte: Revista Super Interessante – Novembro de 2014 – p.44

Figura 32 – Texto utilizado no 2º momento da SD



Fonte: Encarte publicitário veiculado nas revistas Abril.

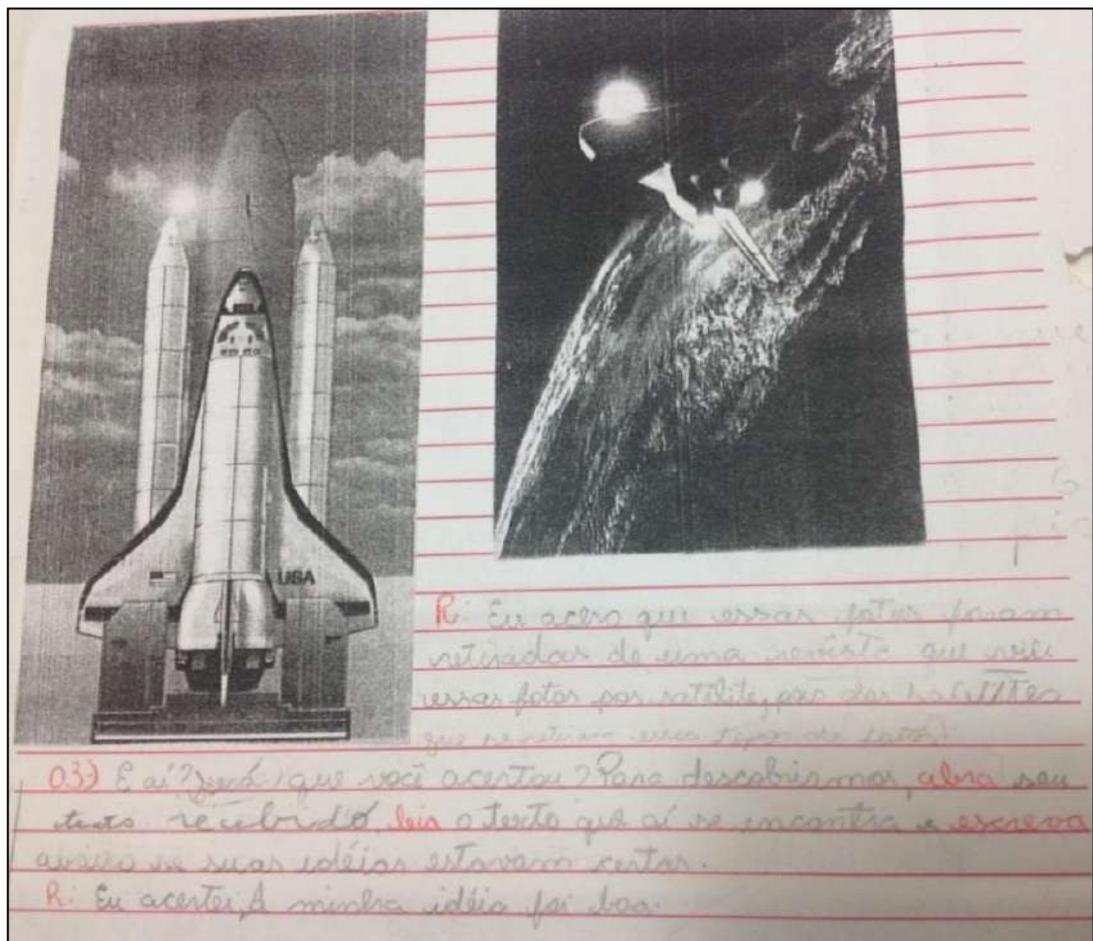
Disponível em: [www.planetasustentavel.abril.com.br/blog/blog-do-clima](http://www.planetasustentavel.abril.com.br/blog/blog-do-clima)

## DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Toda a abordagem referente ao espaço e aos estudos científicos sobre o planeta Terra tem início com a distribuição de duas ilustrações que são parte do texto *A vida no espaço*, publicado na revista *Ciência & Natureza*, em 1995, *in* material didático

Expoente – 5ª série 2003 (figura 28) para identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca desses fatos e alavancar os estudos futuros. Entra em cena a preparação para o respectivo estudo textual, com o levantamento de hipóteses realizado como ilustra a figura 33, a seguir.

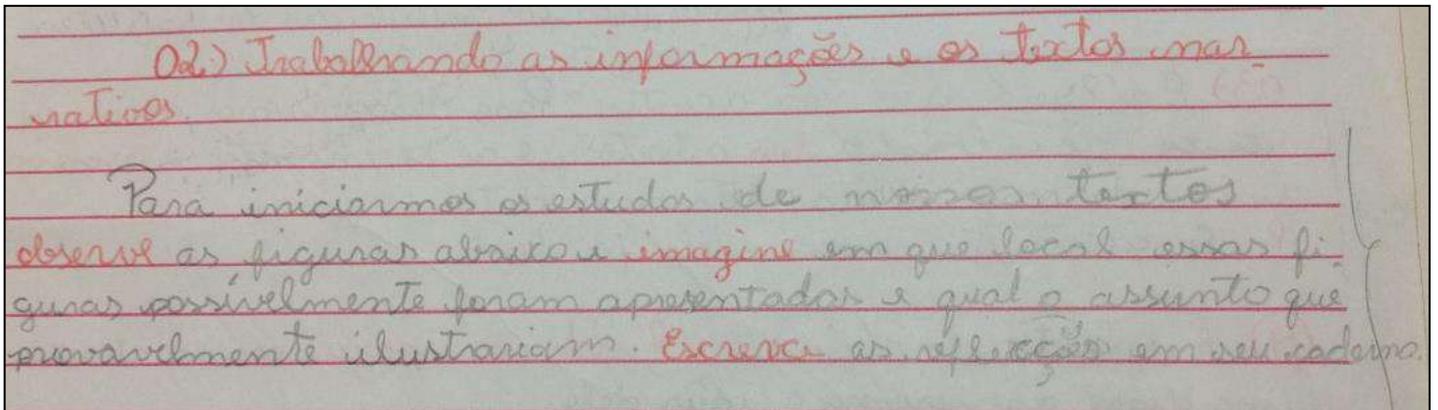
Figura 33 - Registro escrito – comando da atividade inferencial sobre o texto



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Logo em seguida, há novas representações dos sentidos dos textos por meio da checagem e da validação de hipóteses no texto, como comprova a figura 34, apresentada a seguir.

Figura 34 - Registro escrito – comando e feitura da atividade de checagem e validação de hipóteses sobre o texto lido.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Por meio do processo inferencial realizado no período que antecede o contato com o texto, a preocupação com o desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno incidia na “preparação do terreno” metacognitivo para os processamentos textuais que estariam por vir. Para aguçar as buscas, até um visitante apareceu em sala de aula – um ET de brinquedo, representado na figura 35, fez uma visita para que as provocações fossem acentuadas.

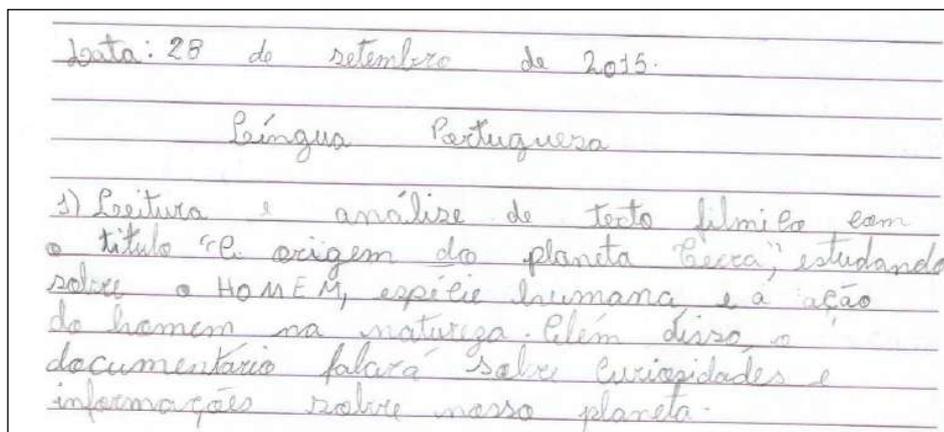
Figura 35 - Foto do boneco ET usado como recurso incentivador para a leitura dos textos.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Logo em seguida, foi feita a provocação oral: E nosso planeta? Como nasceu? Se a vida no espaço revela tantas surpresas, como a vida nasce na Terra? Dá-se, então, a leitura do texto fílmico *A origem do planeta Terra* (figura 30) para conhecer os aspectos científicos do tema e localizar as informações explícitas e implícitas acerca do surgimento de nosso planeta. Antes disso, enunciado escrito norteador da leitura a ser realizada durante o documentário, como comprova a figura 36, a seguir.

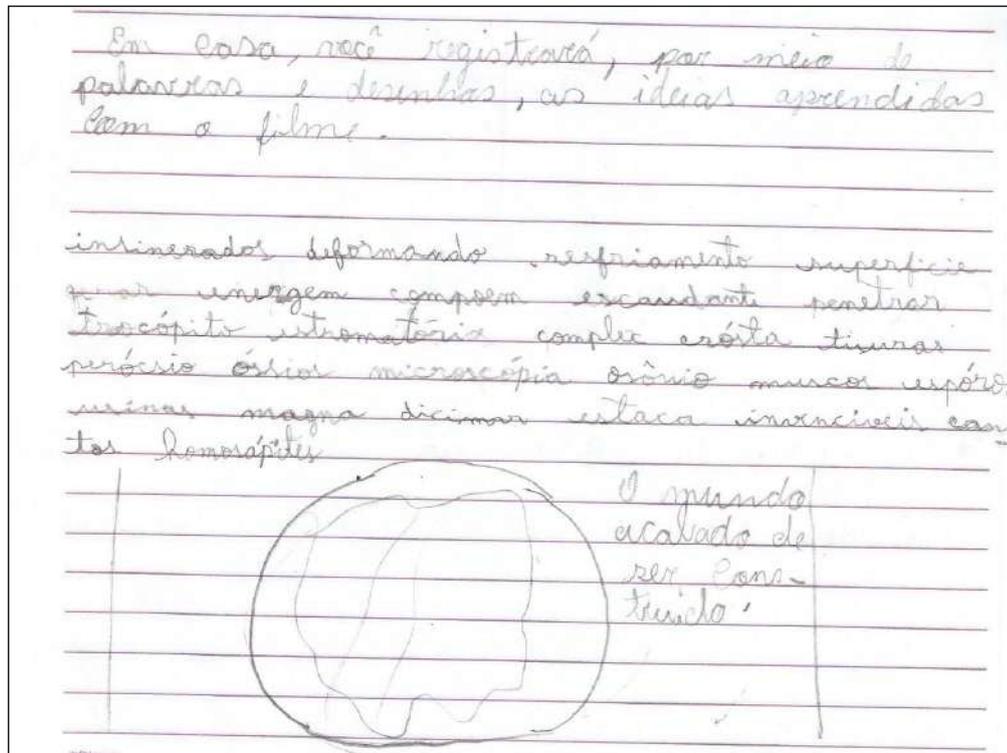
Figura 36 - Enunciado para registrar a documentação da escrita individual da síntese do documentário assistido.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Por meio do documentário, as explicações científicas que abordam tal fenômeno ganharam evidência na tela do laboratório de informática. Após o filme, o contato com o mapa-múndi e com o globo terrestre foi inevitável, devido às curiosidades apresentadas no grupo. A história dos dinossauros, dos meteoros, das transformações terrestres e da força divina ganha destaque na conversa informal sobre o texto. Nesse momento, há a produção do registro escrito e imagético sobre o texto como síntese dos aprendizados realizados e das reflexões possibilitadas, como nos mostra a figura 37, a seguir.

Figura 37 - Registro individual documentando parte da síntese do documentário.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

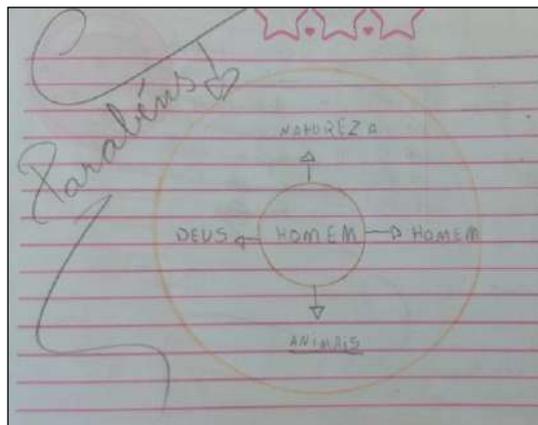
Nesse processo dialógico, foram realizadas inúmeras conversas e exposições dialogadas sobre a localização do planeta Terra no Sistema Solar e sobre os demais planetas. Todas essas ações foram realizadas conciliando imagens pesquisadas, ilustrações produzidas pelos alunos e escritas pessoais, mediadas pela professora que, a todo tempo, provocava os estudantes para novos “achados” científicos com atividades de busca de informação em textos lidos.

Após assistirem ao documentário, lerem as pistas do filme, estabelecerem as relações presentes no texto sobre a criação do universo e o respectivo processo de evolução pelo qual a humanidade passou, identificaram e analisaram espécies que foram marcantes no processo de povoamento do planeta, atribuindo as características marcantes de cada uma. Como exemplo, o surgimento do planeta Terra e as teorias criacionista e evolucionista, que explicam o surgimento do homem, ganharam evidência nos questionamentos realizados pelos estudantes.

As condições climáticas da Terra ontem e hoje, as necessidades da espécie humana visando à sobrevivência, as adaptações necessárias à vida na Terra, a destruição e as transformações terrestres ao longo dos séculos e dos milênios, também, foram assuntos que invadiram a sala de aula e ganharam destaque. Alinhando esses saberes, o texto “Somos Nós” (figura 32) possibilitou um leque de análises linguísticas em sala de aula, com a turma manipulando a linguagem e estabelecendo as relações possíveis.

O homem (real!), mais uma vez, sujeito de nossa ação pedagógica, via-se analisado o tempo todo por meio do jogo de imagens e das relações textuais: necessidades sócio-pessoais, geográficas e relacionais. Tal análise gerou registros escritos individuais no caderno e até culminou na produção-síntese de um esquema relacional redimensionando o homem no espaço cósmico-social-ambiental-humano, focando as relações pensadas e analisadas coletiva e individualmente no espaço da sala de aula (figura 38).

Figura 38 - Registro coletivo sobre a exposição dialogada em sala de aula, focando a vida do homem no universo e no planeta Terra.



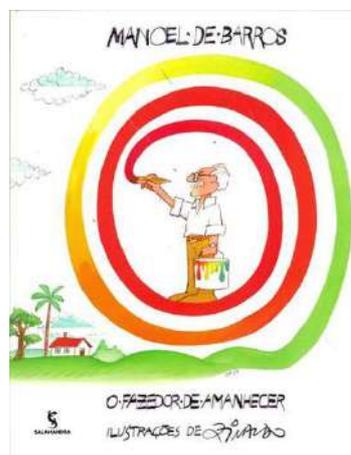
Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Nesse esquema-síntese anterior, a grandeza das relações humanas do sujeito homem com o próprio homem, ser com quem interagimos, com a natureza, com Deus e consigo mesmo passa a sintetizar as análises realizadas. Quantas reflexões!

Logo em seguida, foram estabelecidas as relações do texto do documentário com o texto imagético sobre o universo intitulado *Nosso universo está aqui* e com o texto publicitário *Somos Nós* para fazer inferências e validar hipóteses.

Encerrando esse ciclo de leituras, de falares e de debates, Manoel de Barros foi levado à sala para literarizar as reflexões com a obra “*O fazedor de amanhecer*”, figura 39, para que os amanheceres do homem pudessem ser pensados. Foi realizada, então, a leitura do livro pela professora sob os olhares e os ouvidos atentos de meninos e meninas que estão se percebendo parte da Terra e sujeito atuante nela. Nesse momento, se encantaram com o jogo de palavras da obra e a ideia de *fazedor* marcou espaço!!!! Como o poeta, somos *fazedores*... fazedores textuais, fazedores de vida, fazedores de histórias, fazedores de um mundo melhor... Assim, ao estilo de Manoel de Barros, cada aluno viu-se como um fazedor de leituras e de escritas e de histórias!

Figura 39 - Livro lido em sala como parte da SD.



Fonte: BARROS, Manoel de. *O fazedor de amanhecer*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

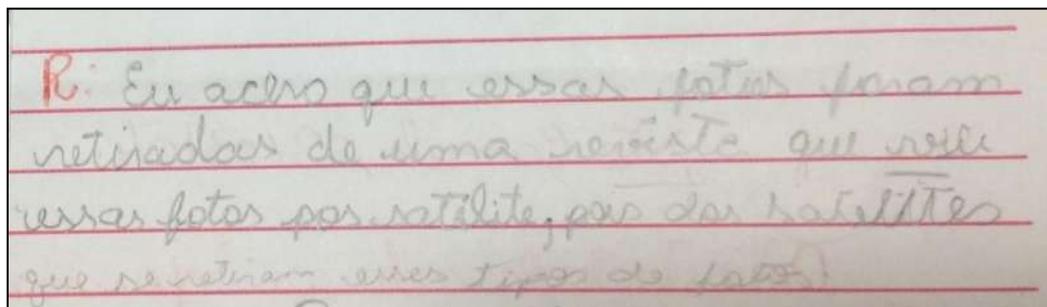
## **ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA E AVALIAÇÃO SOBRE A MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM**

Desde o início do processo de trabalho linguístico com o jogo inferencial das imagens sobre o espaço, perpassando a leitura do texto fílmico informativo de

divulgação científica, às análises do texto publicitário *Somos nós!!* a turma mostrou-se atenta, interessada no contexto e nos aspectos estudados. Em todos os momentos de análise linguística mostraram-se participativos. As atividades de processamento leitor aguçaram a perspicácia cognitiva dos estudantes e alavancaram novas formas de aprender significativamente.

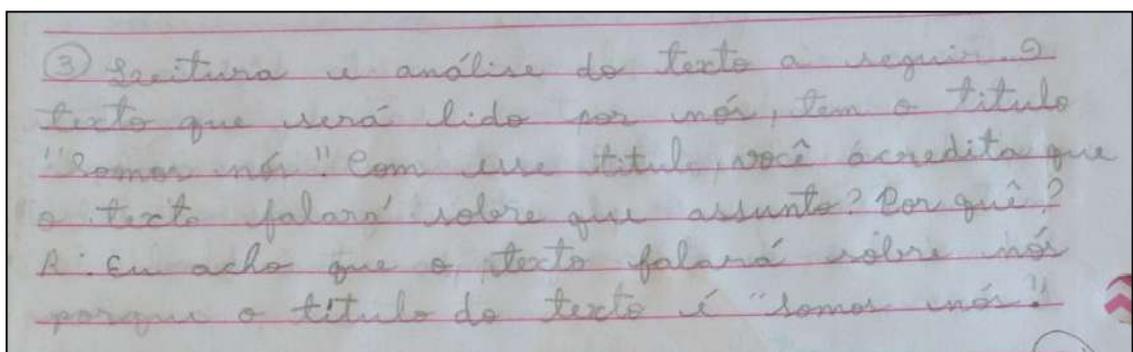
As capacidades leitoras foram o grande foco desse momento da SD, preparando cada estudante para as ações leitoras autônomas visadas com a referida pesquisa. Pelas inferências realizadas pelos alunos nas figuras introdutórias desse momento da SD, figuras 40 e 41, a seguir, comprovamos o levantamento de hipóteses como estratégia metacognitiva para potencializar a capacidade leitora. É no diálogo com o texto, seguindo as pistas nele apresentadas que o leitor vai se fazendo leitor. Sem mágica. Simplesmente manipulando a linguagem.

Figura 40 - Registro escrito inferencial da atividade proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 41 - Registro escrito individual da atividade de análise textual proposta.

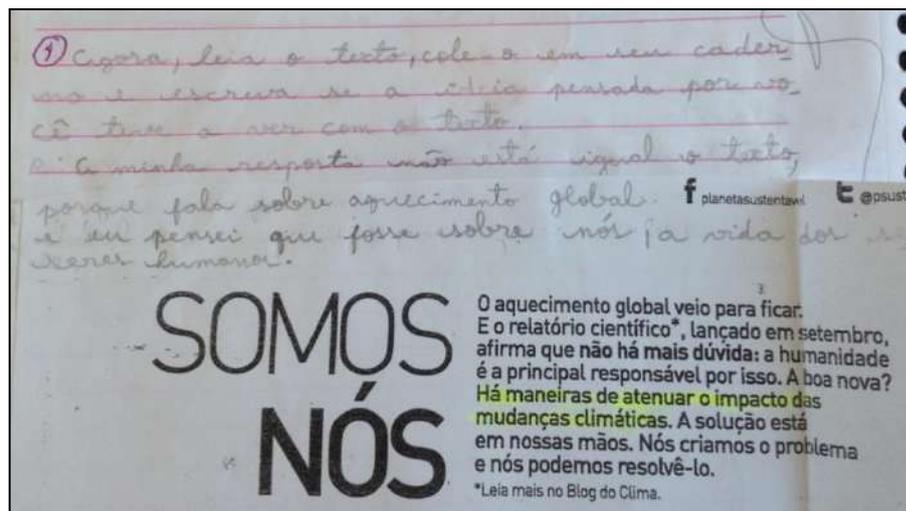


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

O mesmo acontece na atividade a seguir. O enunciado proposto na figura ilustra a possibilidade de o leitor fazer inferência significativa no texto, não uma mera adivinhação. Ao se refletir sobre o NÓS textualmente apresentado, percebe-se que o estudante está pensando e analisando o contexto em que a palavra NÓS aparece escrita para antecipar-se ao sentido do texto. E inferir... e dialogar... e pensar... e analisar as ideias ali apresentadas!

Ao ler o texto e validar as hipóteses, estabelece comparações. Mais uma vez analisa, pensa, reflete sobre o texto. Por meio da linguagem externa o ponto-de-vista conclusivo acerca da ideia global do texto. E esses pensares levam a novos pensares. O NÓS somos nós! Pelo registro da figura abaixo, figura 42, percebemos o processamento leitor do referido aluno.

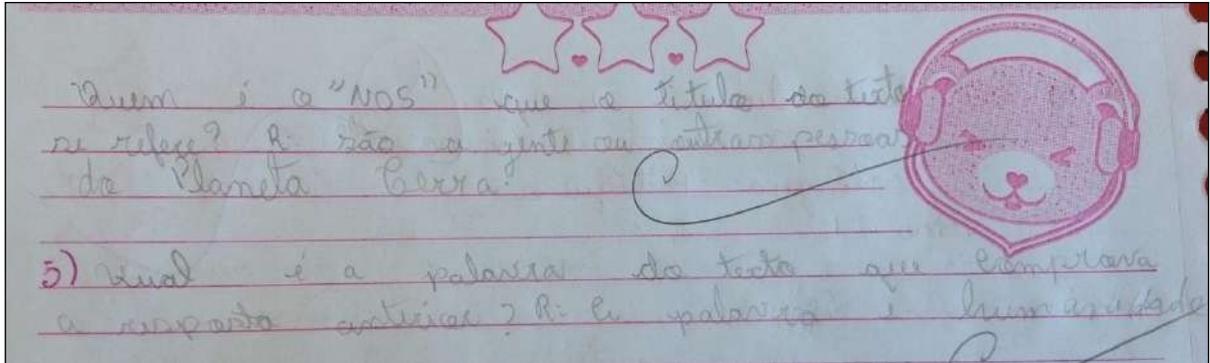
Figura 42 - Checagem de hipóteses no texto lido.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Mas, quem é esse NÓS? A busca de pistas no texto continua no processo de validação de hipóteses. A checagem operada pelo aluno se faz presente na figura 43, a seguir, com o jogo de idas e vindas ao texto para comprovar hipóteses pensadas anteriormente e o dito do texto. O NÓS é a HUMANIDADE! Somos nós! Eu + tu da visão dialógica freiriana.

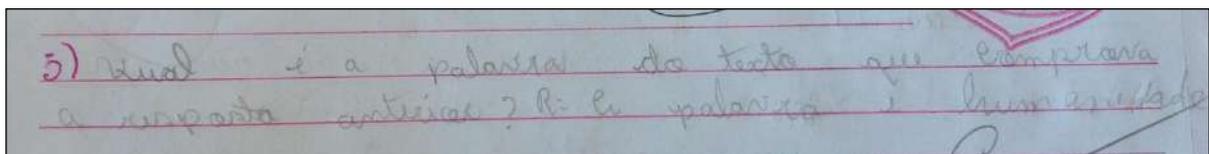
Figura 43 - Registro escrito individual da atividade de validação de hipóteses da análise textual proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Concomitantemente às análises textuais realizadas, análises linguístico-semânticas e textual-discursivas eram realizadas a partir de enunciados de atividades de e com a linguagem para que cada aluno-sujeito também se apropriasse dos mecanismos linguísticos adequados à construção textual e desenvolvessem uma capacidade mais apurada de operar com a linguagem. Esses fazeres linguísticos focaram essencialmente o AQUI do texto imagético (figura 31) e o NÓS do texto publicitário (figura 32), ambos supracitados. Em tais atividades o aluno é levado a buscar pistas no texto de forma que se transforme em um verdadeiro “caçador” de pistas textuais e produza sentido no texto, relacionando as pistas observadas às intencionalidades textual-discursivas. Nesse contexto, identificar o NÓS e relacioná-lo à palavra HUMANIDADE possibilitou análise linguística significativa (figura 44), a seguir.

Figura 44 - Registro escrito individual da atividade de validação de hipóteses da análise textual proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Por meio das análises propostas, o aluno manipula a linguagem, reflete sobre o texto, o contexto e as pistas linguísticas. Tudo isso, lendo e escrevendo. E pensando sobre o que leu e escreveu.

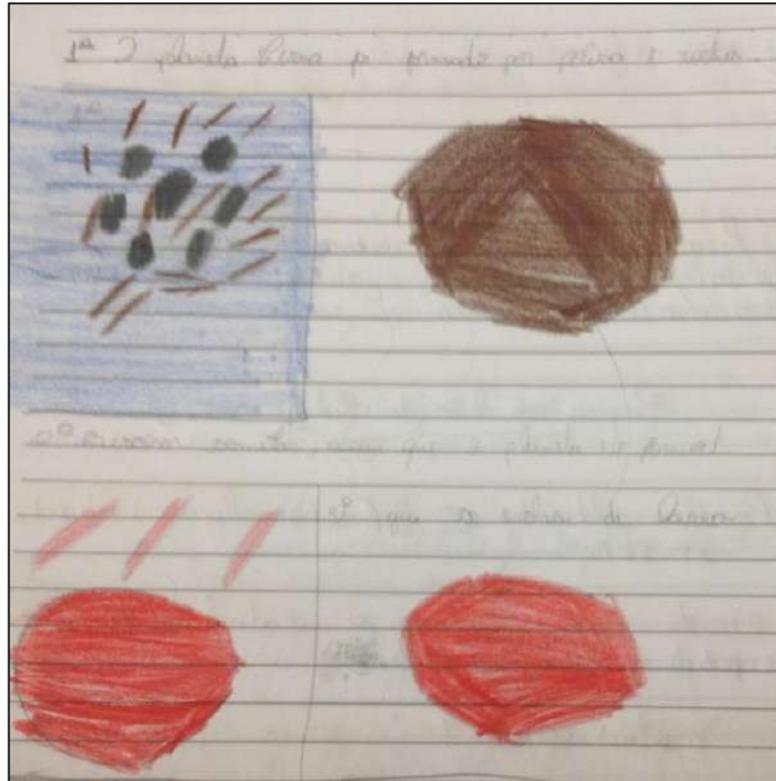
Com isso, comprovamos que a significatividade se fez presente a partir do momento em que todos os novos saberes eram alinhavados com os quereres demonstrados no decorrer dos trabalhos. As atividades provocaram conflito cognitivo e o estabelecimento de relações entre os saberes novos e os prévios: atividades que foram sinônimo de pensamento e não de memorização mecânica. A atividade mental e os referidos conflitos são percebidos ao compararmos a inferência no processamento textual durante o “jogo de adivinhação” no texto com as checagens e as validações oportunas, apresentadas anteriormente.

A dinâmica da aula valorizou o pensamento de cada um e propiciou a escritura do relato de acordo com a compreensão real e de acordo com as capacidades cognitivas já construídas, sem falseamentos e inseguranças. O pensamento de cada um era valorizado para que avançasse no ato leitor.

A autonomia pela busca do conhecimento foi marca registrada, pois o estudante foi levado a conhecer os mecanismos da leitura e da textualidade para operar com a linguagem em ações futuras, sob a mediação do professor e dos colegas, prática que deve ser constante.

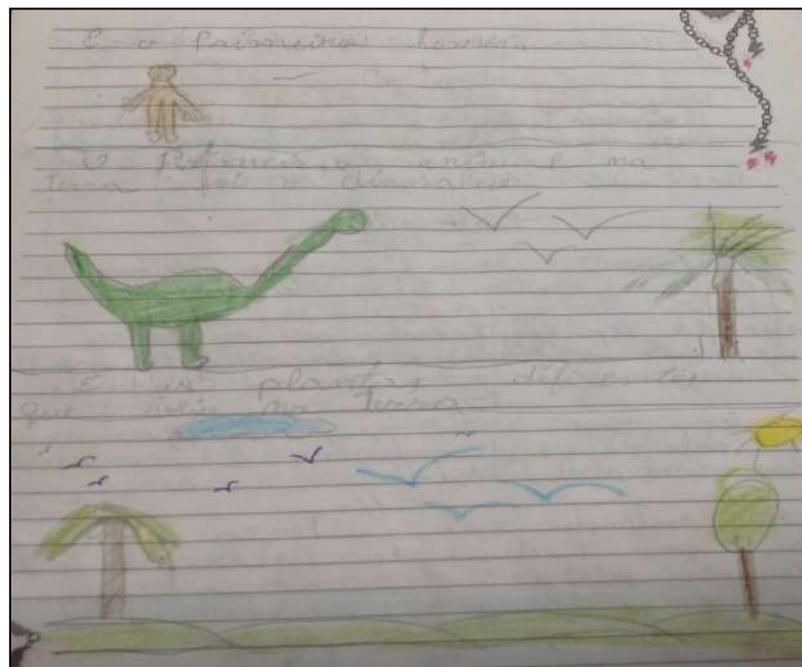
A produção textual no gênero relato foi realizada e, por meio das palavras e das imagens, os sujeitos que, então, analisavam os textos, tornam-se sujeitos que protagonizavam a autoria de textos que demonstravam a compreensão deles acerca dos fatos. É o que comprovamos com as figuras 45 e 46, a seguir.

Figura 45 - Registro ilustrado individual da síntese do documentário assistido.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

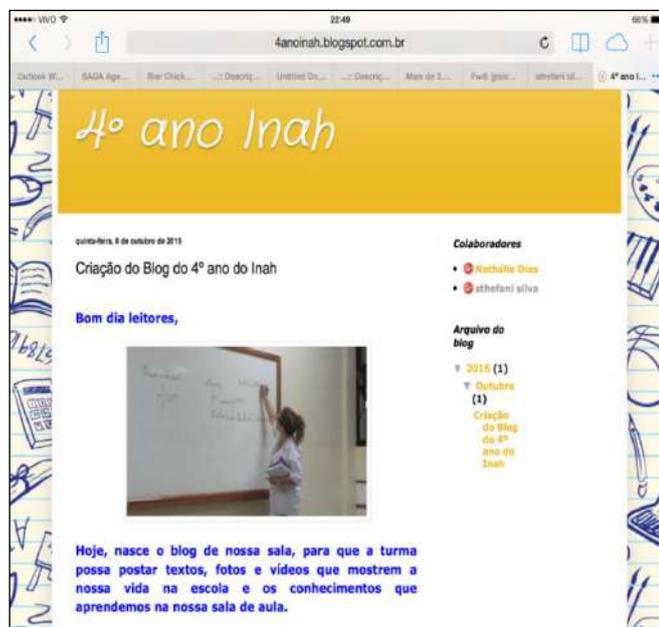
Figura 46 - Registro individual da síntese do documentário assistido.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Consolidando essa prática textual, todas as reflexões, escritas individuais e/ou coletivas seriam publicadas em um *blog* da turma, figura 47, a seguir, que foi criado em setembro, porém, a proposta não pode ser implementada em 2015 devido à inacessibilidade à *internet* no espaço escolar. Todas as vezes que o laboratório seria utilizado, não foi possível. A tentativa de alimentação do *blog* ainda esteve em andamento, durante todo o ano letivo de 2015, sem o sucesso necessário.

Figura 47 - Blog 4º ano Inah produzido passo a passo com os alunos por meio de oficina tecnológica com blogueiros.



Fonte: [www.blogspot.com.br](http://www.blogspot.com.br)

Vale ressaltar, sobretudo, a riqueza que foram as aulas destinadas à oficina tecnológica com blogueiros locais. Os estudantes da turma participaram ativamente de todas as etapas desse processo da criação e, criativa e entusiasmadamente, o *blog* foi criado passo a passo. Para comemorar esse feito, teve até foto comemorativa, como se comprova na figura 48, a seguir.

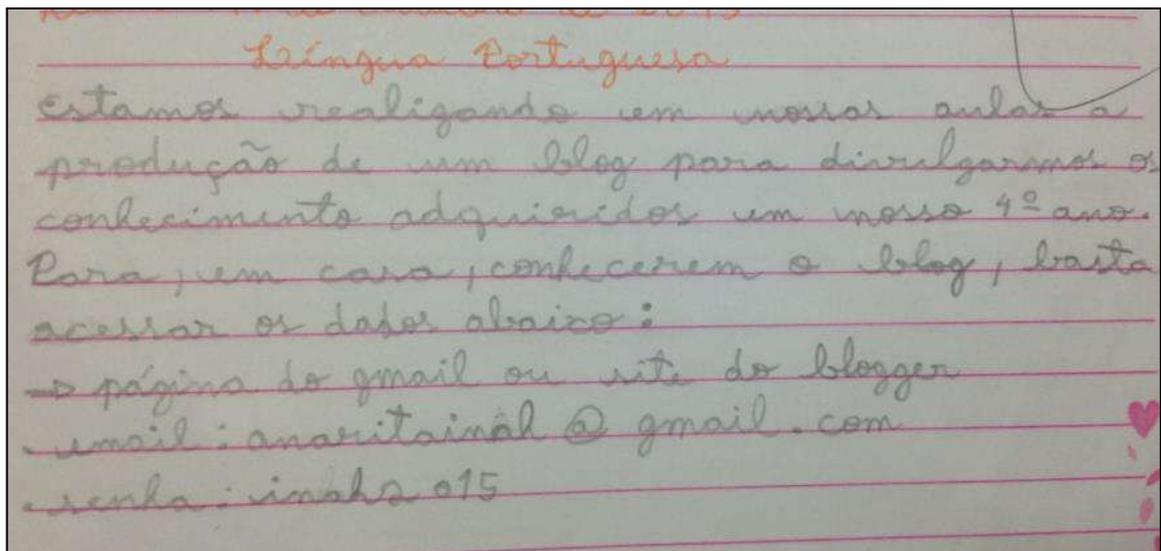
Figura 48 - Registro social do momento comemorativo ao término da Oficina Tecnológica com os blogueiros Ronald Onhas e Nathália Dias Maciel.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Depois da oficina tecnológica, o enunciado escrito no caderno registra o feito, além de documentar o trabalho e orientar o acesso ao trabalho realizado, como demonstra a figura 49, a seguir.

Figura 49 - Enunciado norteador com o respectivo endereço do *blog* a ser visitado pelos alunos e familiares.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

### **3º MOMENTO**

Figura 50 – Sistematização do planejamento de atividades norteadoras.

Tema: **O homem no universo: realidades, perspectivas e desafios**

Número de aulas: **06 horas/aulas – 3º momento da SD (figura 50)**

Período: **setembro de 2015**

Áreas focadas: **Ciências Sociais, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens e Matemática**

**Atividades:** Estudo das formas geométricas e dos sólidos geométricos por meio de sucata figuras e sólidos, produção de personagem cósmico/ET com sucata – atividade intitulada *Brincando de Deus*, produção textual no gênero carta e refeitura escrita mediada, leitura e exposição oral.

**Textos:** texto informativo *A vida no espaço* (figura 29), texto fílmico *A origem do planeta Terra* (figura 30), texto imagético *Nosso universo está aqui* (figura 31), e texto publicitário *Somos nós* (figura 32) – textos já analisados que continuam norteando as atividades realizadas.

**Objetivos específicos:** **conhecer e identificar os sólidos geométricos, comparando suas especificidades; realizar a transposição dos conceitos geométricos às aplicabilidades práticas; ampliar o repertório lexical; escrever proficientemente e considerando-se o interlocutor no processo intersubjetivo da linguagem; respeitar as convenções da escrita em seus diferentes aspectos.**

**Habilidades linguísticas:** **processo inferencial, localização de informações explícitas e implícitas, checagem e validação de hipóteses, relações textuais, intencionalidade textual, compreensão global dos textos e produção de sentido em textos não-verbais.**

**Conteúdos:** **Geometria: sólidos geométricos e figuras geométricas; estrutura e macroestrutura textual: aspectos estruturais, pragmáticos e textual-linguístico-discursivos.**

Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

### **CORPUS TEXTUAL DO 3º MOMENTO DA SD**

Considerando que este momento da SD é continuação do momento anterior, o *corpus* textual é o mesmo que o momento apresentado anteriormente.

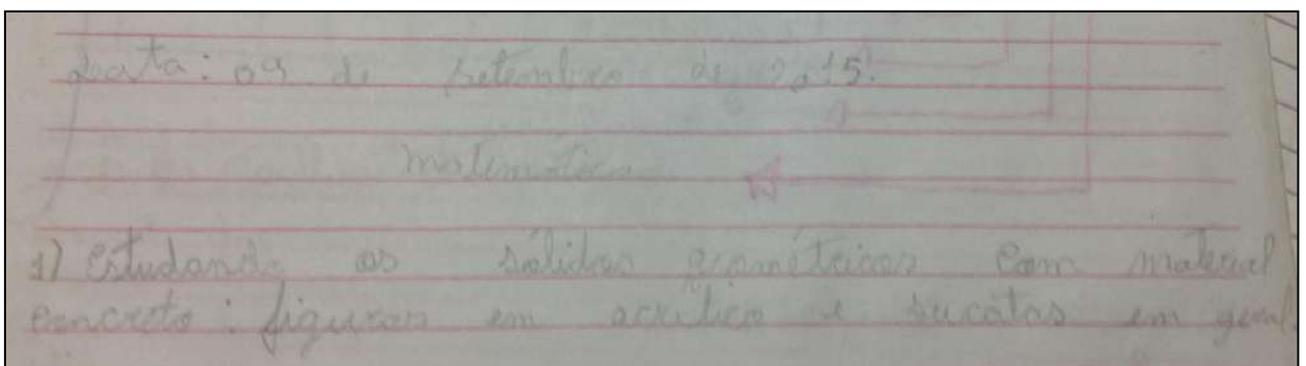
## DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Dando continuidade ao trabalho realizado anteriormente no 2º momento da SD, a temática sobre a vida no planeta Terra e as particularidades que influenciam na vida do homem ganha destaque associados aos estudos matemáticos da Geometria, bases conceituais da referida série, contempladas no projeto pedagógico. Esses estudos tornam-se fundamentais considerando a perspicácia e a lógica matemática necessárias em todas as áreas do conhecimento.

Após assistirmos ao documentário, lermos as pistas do documentário fílmico e estabelecermos as relações presentes no texto sobre a criação do universo e o respectivo processo de evolução pelo qual a humanidade passou, analisamos espécies que foram marcantes no processo de povoamento do planeta e características marcantes de cada uma, como, por exemplo, o surgimento, as condições climáticas, as necessidades da espécie, as adaptações necessárias à vida na Terra, a destruição e as transformações terrestres ao longo dos séculos e dos milênios.

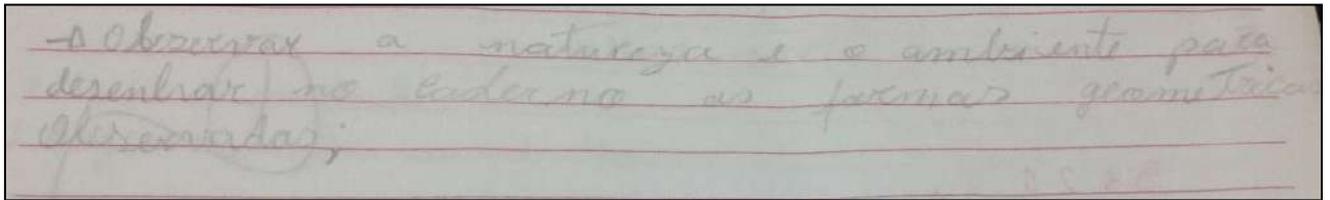
Logo em seguida, de forma globalizada e primando pelo pensamento complexo, sem esfacelamento disciplinar, pesquisas matemáticas ganharam atenção. Em cena, as figuras geométricas e os sólidos geométricos para as descobertas básicas: estrutura, vértices, arestas. O enunciado abaixo, da figura 51, ilustra o trabalho realizado.

Figura 51 – Registro do enunciado norteador da atividade proposta.



Indo além, a geometria é levada ao ambiente e, por meio de análises do ambiente natural e geográfico, a turma mapeou a geometria da vida do homem e as formas existentes em nosso espaço, figura 52, a seguir.

Figura 52 – Registro do enunciado norteador da atividade proposta.

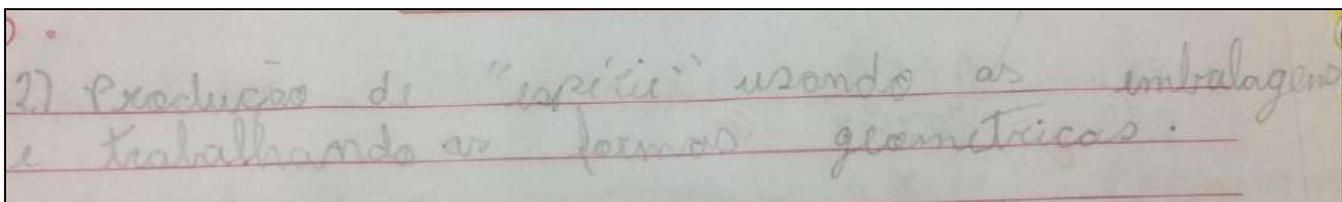


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Nesse momento, as sucatas invadiram a sala de aula e, paralelo aos estudos com as formas geométricas dos materiais concretos, as sucatas despontam como recurso concreto oportuno aos estudos realizados, como forma de representação simbólica.

Nasce a atividade prática que muito envolveu a turma e preparou terreno para estudos futuros. Trata-se da atividade lúdica *Brincando de Deus– você é o cientista!* Essa atividade, que foi realizada com sucata, propiciou a análise dos formatos geométricos e incentivou a produção de um ser de uma espécie extraterrestre. Foi uma atividade de culminância das análises e relações estabelecidas durante a leitura dos textos e da produção do esquema relacional *homem X natureza X homem X Deus*, no 2º momento da SD.

Figura 53 – Registro do enunciado norteador da atividade proposta.



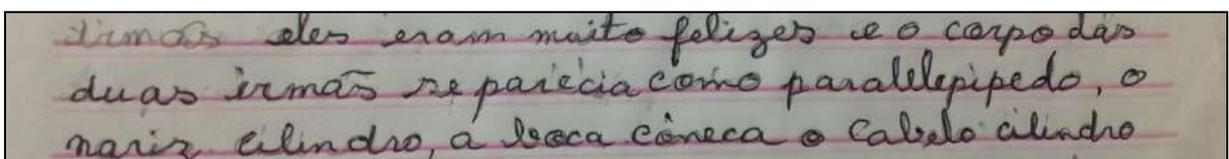
Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Com essa produção, conceitos matemáticos de Geometria, focando os sólidos geométricos e as formas geométricas, articularam-se à concepção de homem e de mundo, e cada aluno criou “geneticamente” seu ser, situando-o em um espaço geo-histórico passível de lhe possibilitar a vida. Nesse contexto, foi produzido o texto no gênero carta de forma que o cientista apresentasse sua “criatura” ao mundo para que ela se tornasse conhecida.

### **ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA E AVALIAÇÃO SOBRE A MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM**

O homem, mais uma vez, via-se analisado o tempo todo por meio do jogo de imagens e das relações com a criatura produzida por cada aluno-cientista ali partícipe. Assim, além do conhecimento dos conceitos matemáticos, também essenciais, a turma viu-se motivada para apreender novos saberes e investir em novas produções. Os conteúdos não foram apresentados fora de um contexto significativo e nem desconsiderando os conhecimentos prévios. As nomenclaturas matemáticas, fora da zona de desenvolvimento real de cada estudante, foram incorporadas naturalmente ao repertório linguístico de cada um deles, por meio de produção inventiva e “brincando” com a linguagem e com o conhecimento. Ao perceber um dos estudantes se referindo à criatura produzida afirmando ter **boca cônica**, por exemplo, como mostra a figura 54, a seguir, percebemos a incorporação de certos conceitos aos conhecimentos próprios do sujeito-aluno, com a aplicabilidade própria.

Figura 54 – Fragmento textual de carta produzida.



Fonte - Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Todas essas análises foram realizadas com e a partir dos textos e da criatura produzida. Todos os alunos produziram, de forma individual ou em grupo, as espécies geométrica-‘humanas’, estabelecendo as relações ambientais, sociais, conceituais, históricas, geográficas e científicas necessárias e compatíveis com a matriz curricular da referida série. Logo em seguida, as criaturas foram apresentadas pelos ‘cientistas’, como nos mostra a figura 55, a seguir.

Figura 55 - Parte dos “cientistas” do 4º ano apresentando as criaturas produzidas.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

A criatura foi apresentada à sala com nome, planeta onde habita, condições ambientais, necessidades básicas para sobrevivência e convivência sócio-histórica e criação artística e literária próprias. Os alunos, entusiasmados e gerenciando as informações pensadas e escritas por eles, produziram as criaturas e produziram as cartas de apresentação de suas criaturas, por meio de carta, como comprovamos por meio das figuras 56 e 57, a seguir.

Figura 56 – Criatura e carta produzida por 'cientista' do 4º ano.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

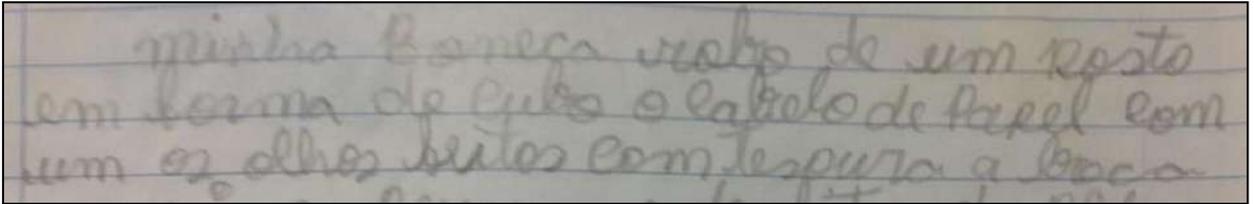
Figura 57 – Criaturas produzidas por 'cientistas' do 4º ano



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Depois de escrita, figura 58, a seguir, a carta foi lida em sala e a turma precisaria encontrar a criatura por meio dos aspectos descritivos usados pelo colega.

Figura 58 – Fragmento de carta produzida por ‘cientista’ do 4º ano.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

O momento de leitura das cartas foi enriquecedor: os grupos interagiam, cada aluno manifestava suas opiniões e representações estabelecidas, buscando achar a espécie, por meio das caracterizações geométricas e outras referências, figuras 59 e 60, a seguir.

Figura 59 – Momento de leitura das cartas produzidas e ‘achamento’ das espécies produzidas.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

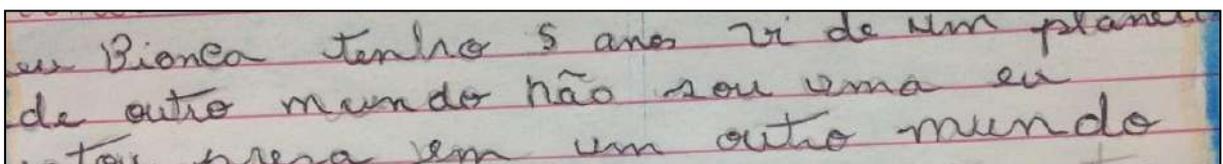
Figura 60 – Momento de revelação da espécie produzida após leitura da carta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Ao dar voz à sua criatura, criador se fazia ouvir! E apresentava seus clamores e afinidades, demonstrando conhecimento conceitual e procedimental. Na figura 61, a seguir, comprovamos as reflexões sobre outros mundos.

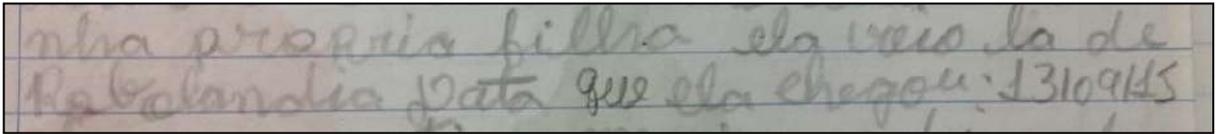
Figura 61 – Fragmento de carta produzida por 'cientista' do 4º ano.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

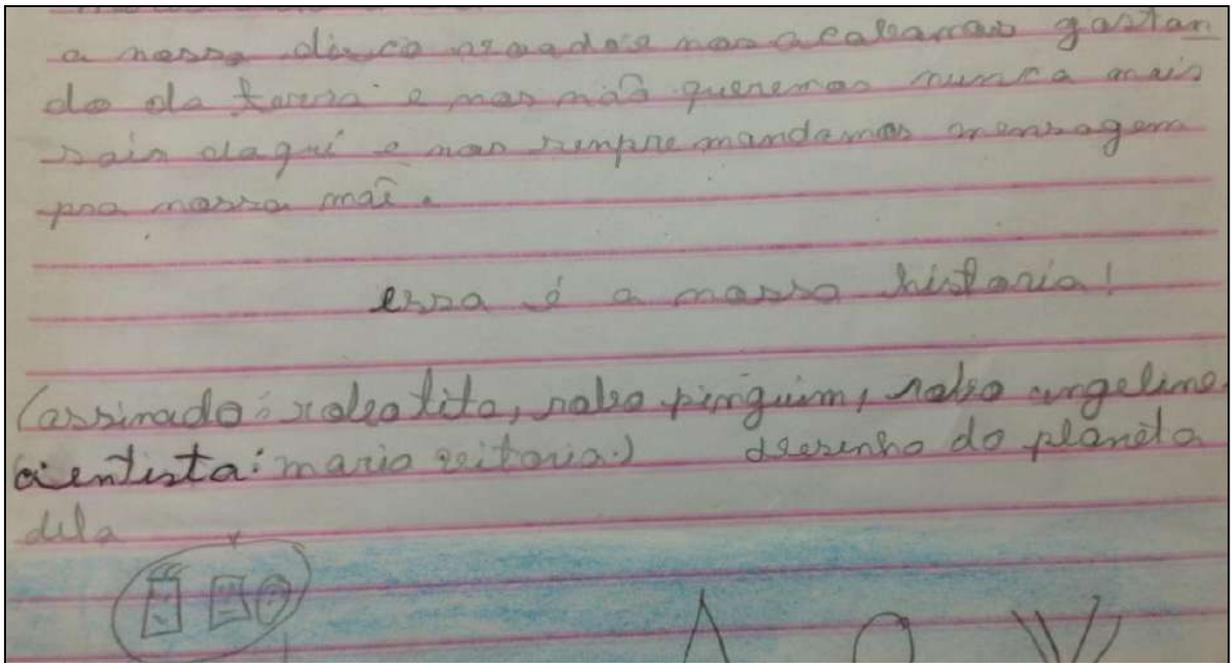
Na figura a seguir, figura 62, esse outro mundo ganha identificação e as criaturas já são tratadas como filhos. Sentiram-se, de fato, criadores e, até, relações afetuosas são externadas por cada criador-cientista, como percebemos nas figuras 62 e 63, a seguir.

Figura 62 – Fragmento de carta produzida por ‘cientista’ do 4º ano.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 63 – Fragmento de carta produzida por ‘cientista’ do 4º ano.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Em meio à expressividade, escritas, leituras, exposições, interações, diálogos, trabalhos manuais, desenhos e pinturas variadas, a linguagem, mais uma vez, foi manipulada pela turma de forma que, por meio dela, representassem as idéias pensadas e, expressivamente, apresentassem essas idéias à turma, compatibilizando clima harmonioso, dialógico, interativo e conhecimento construído. Remetendo-nos à autora anterior, na figura 63, *essa é a nossa história!* E na construção da história das personagens, dá-se a construção da história dos próprios sujeitos, estudantes.

#### **4º MOMENTO**

Figura 64 – Sistematização do planejamento de atividades norteadoras – 4º momento da SD.

Tema: **O homem na sociedade: perspectivas e desafios**

Número de aulas: **04 horas/aulas – 4º momento da SD (figura 64)**

Período: **setembro e outubro de 2015**

Áreas focadas: **Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens e Matemática**

**Atividades:** leitura e análise do texto *O Brasil dos jovens e Quantos habitantes havia no Brasil na época do Descobrimento? Quanta comida é desperdiçada no mundo? e Violência urbana*; pesquisa matemática envolvendo material concreto: material dourado.

**Textos:** *O Brasil dos jovens e Quantos habitantes havia no Brasil na época do Descobrimento?, Quanta comida é desperdiçada no mundo? e Violência urbana.*

**Objetivos específicos:** **Localizar informações explícitas e implícitas em dado texto; titular texto; relacionar o título às partes textuais; levantar argumentos explícitos e implícitos nos textos; localizar e retirar informações pertinentes.**

**Habilidades linguísticas:** **processo inferencial, localização de informações explícitas e implícitas, checagem e validação de hipóteses, relações textuais, intencionalidade textual, compreensão global dos textos e produção de sentido em textos não-verbais.**

**Conteúdos:** **Sistema de Numeração Decimal, composição e decomposição dos números, a leitura da informação, raciocínio lógico e resolução de problemas; o jogo semântico na construção do texto; inferência e validação de hipóteses na construção textual.**

**Fonte:** Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

#### **CORPUS TEXTUAL DO 4º MOMENTO DA SD**

Figura 65– Texto utilizado no 4º momento da SD.



Fonte: Revista Mundo Estranho – julho de 2011

Figura 66 – Texto utilizado no 4º momento da SD

## TAVA TUDO DOMINADO

# Quantos habitantes havia no Brasil na época do Descobrimento?



*Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500 (1922), de Oscar Pereira da Silva*

8 milhões

de habitantes

Divididos em mais de

1.000 tribos

Abaixo, algumas das mais populosas\*

90 mil	90 mil	60 mil
Tupiniquim (SP, ES e BA)	Potiguar (Nordeste)	Tamboi (RJ)
56 mil	35 mil	25 mil
Carijó (SP, PR e PS)	Charua (RS)	Guarani (MS)

Oito milhões de pessoas viviam aqui em 1500. O número não é exato, mas é um consenso entre os historiadores. Desse total, 5 milhões estavam na Amazônia (incluindo áreas da floresta hoje pertencentes ao Peru, Equador e outros países). Para ter uma ideia, na época, Portugal tinha pouco mais de 1 milhão de habitantes. A Europa inteira, cerca de 80 milhões. A América como um todo chegava aos 57 milhões. Só no Império Inca, que se estendia da Colômbia ao Chile, eram 10 milhões. Documentos da expedição de Cristóvão Colombo, que desembarcou no continente em 1492, relatavam aldeias que já pareciam verdadeiras cidades, abrigando até 2 mil indígenas.

**PREGUNTA DO LECTOR** > Márcio João Silvano, Florianópolis, SC  
**TEXTO** > Guilherme Athaide

\* No início do século 16. **IMAGEM** Reprodução. **CONSULTORIA** Eduardo Natário, professor de história da América pré-hispânica da USP. **FONTES** IBGE e livros *Índios no Brasil* - História, Danilo Chaves; *Índios do Brasil* - História, Danilo Chaves.

Fonte: Revista Mundo Estranho – abril de 2015

Figura 67 – Texto utilizado no 4º momento da SD.

## Quanta comida é desperdiçada no mundo?

**3,9 bi** toneladas produzidas\*

**1,3 bi** toneladas disponíveis\*\*

**UM PROBLEMA MUNDIAL...**  
A cada ano, cerca de 1/3 dos alimentos é jogado fora

Cerca de 1,3 bilhão de toneladas ao ano, segundo um relatório de 2013 do FAO (o braço da ONU dedicado à alimentação e à agricultura), praticamente 33% de tudo que é produzido no mundo vai para o lixo, criando um prejuízo equivalente a R\$ 1,6 bilhão (quase 1/3 do PIB do Brasil). Segundo esse mesmo relatório, se esse desperdício fosse reduzido, seria suficiente para alimentar 2 bilhões de pessoas – mais do que suficiente para acabar com a fome no planeta, que atualmente assola 850 milhões de seres humanos. Os dados mais recentes do Brasil são de 2007, segundo a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, nesse desperdício são jogados 26 milhões de toneladas ao ano.

**RECEITA** Bruno Nacheido  
**EDITORA** Thales Molina  
**EDITORA** Marcel Nadala

**AO LOMBO DA CABEÇA DE PRODUÇÃO\***

670 milhões	630 milhões
deixam passar industrializados	deixam passar em desenvolvimento

**ECONOMIA DE EXTREMOS**

**ÁFRICA SUBSAARIANA**  
 Companhia de economia: 6 e 11 kg de comida por ano

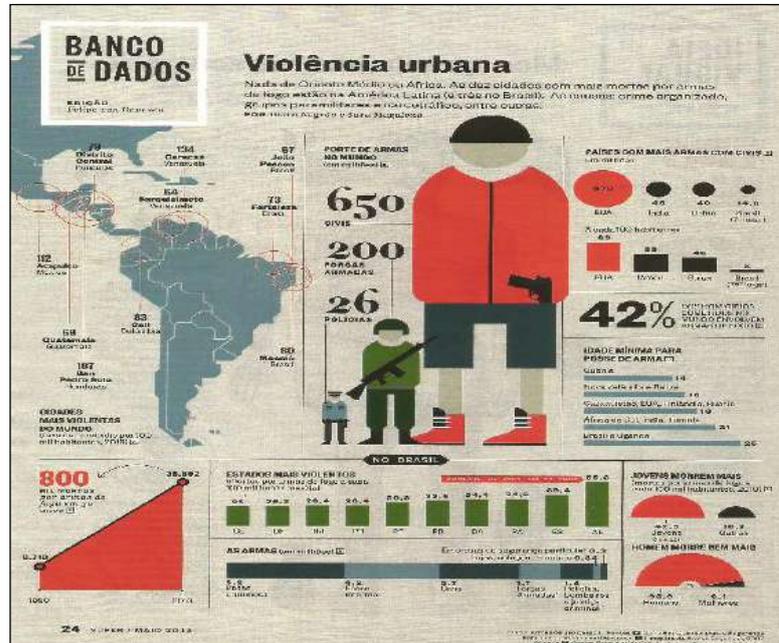
**AMÉRICA DO NORTE E EUROPA**  
 Companhia de desperdício: 95 e 115 kg de comida por ano

**POR TIPO DE ALIMENTO\*\***

Cereais	Verduras	Frutas	Leites, leite condensado	Carne	Outros produtos industrializados	Produtos de origem animal
370	275	250	210	125	70	60

Fonte: Revista Mundo Estranho – julho de 2014

Figura 68 – Texto utilizado no 4º momento da SD



Fonte: Revista Superinteressante – Maio de 2014

## DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A leitura da informação, apresentando dados significativos ao contexto da sala de aula, com dados afins ao estudo realizado – violência (figura 68) e desperdício (figura 67) - são textos que foram selecionados, considerando a temática e a abordagem informativa necessária aos estudos do Sistema de Numeração Decimal, saberes básicos aos alunos do 4º ano que, em julho de 2015, data em que a professora se tornou regente da turma, ainda não eram consolidados. A composição e a decomposição dos números, as ordens e as classes numéricas, ainda, eram saberes superficiais e controversos.

Assim sendo, os dados numéricos ganharam destaque como pistas textuais a serem analisadas e processadas textualmente para formação do leitor e do escrevedor da turma. Antes, porém, a sugestividade e a informatividade do texto *Numeralha* (figura 65) abriram caminho para todo o trabalho, haja vista o tema a ser tratado: o jovem e os dados numéricos compatíveis com a realidade em que o grupo está inserido na escola e fora dela. Assim sendo, o *milhão* da composição numérica foi apresentado de forma lógica e significativa para que entendessem o quantitativo em foco.

Toda a ação educativa idealizada para este momento da SD pautou-se nos fundamentos numéricos e na leitura da informação para que, de forma significativa e concreta, houvesse a apropriação desses saberes e o alargamento das capacidades matemáticas, necessárias à completa formação curricular de cada sujeito do 4º ano para que processassem adequadamente os textos lidos, por meio do processamento adequado das informações numéricas ali apresentadas.

Considerando o estágio do desenvolvimento das operações mentais superiores em que as crianças se encontram, era natural que a abstração quantitativa, ainda, não estivesse completa. Havia a necessidade de uso de material concreto para que, a partir do estágio das operações concretas, de base piagetiana, os alunos chegassem à abstração matemática e operassem acertadamente com os dados a serem lidos e quantificados durante a compreensão de dados textuais.

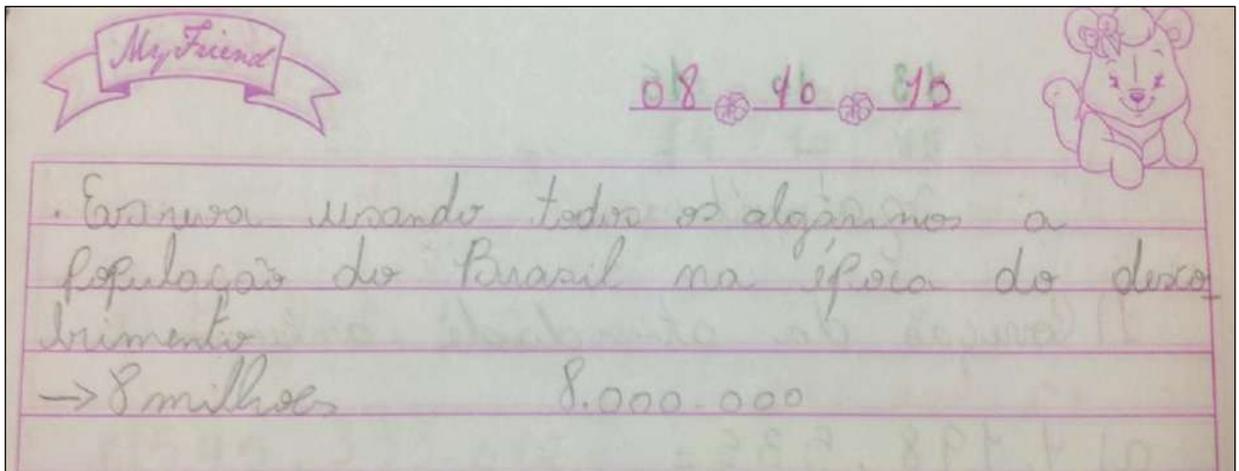
Partindo de tais considerações, os textos *Violência urbana* e *Quanta comida é desperdiçada no mundo?*, figuras 68 e 67, respectivamente, foram levados à sala, distribuídos aos alunos e, de forma incentivadora, provocadora e problematizadora, foi solicitado que os estudantes identificassem os dados numéricos e emitissem juízo de valor acerca dos dados ali apresentados. Identificaram, consideraram índices altos para os conhecimentos matemáticos que possuíam, mas não conseguiram escrever esses dados numericamente, haja vista serem números com mais de duas classes em sua composição. Assim, o Banco de Dados, seção da Revista Superinteressante, possibilitou a busca matemática e o encontro com o Sistema de Numeração Decimal por meio da leitura da informação.

Nesse momento, entram em cena o material dourado e a construção da base matemática concreta em relação ao sistema numérico: a unidade, a dezena e a centena, quantificadas em todas as classes, o maior e o menor, os valores relacionais, o ontem e o hoje, as idéias de tempo. Tudo isso foi abordado nas ações pedagógicas a partir da análise dos estudantes da turma por meio dos textos analisados.

Com as dúvidas de representação numérica surgidas, entram em cena os textos sobre o Brasil do passado e o Brasil do presente para que, por meio da leitura da informação matemática e histórica, os conhecimentos se consolidassem e a

capacidade leitora de aprimorasse. E assim, o trabalho de leitura da informação foi realizado. Analisado diacronicamente, localizaram informações referentes ao Brasil do passado com o quantitativo de habitantes do Brasil na época do descobrimento e demais dados informativos, como mostra a figura 69.

Figura 69 - Registro escrito individual da atividade proposta.

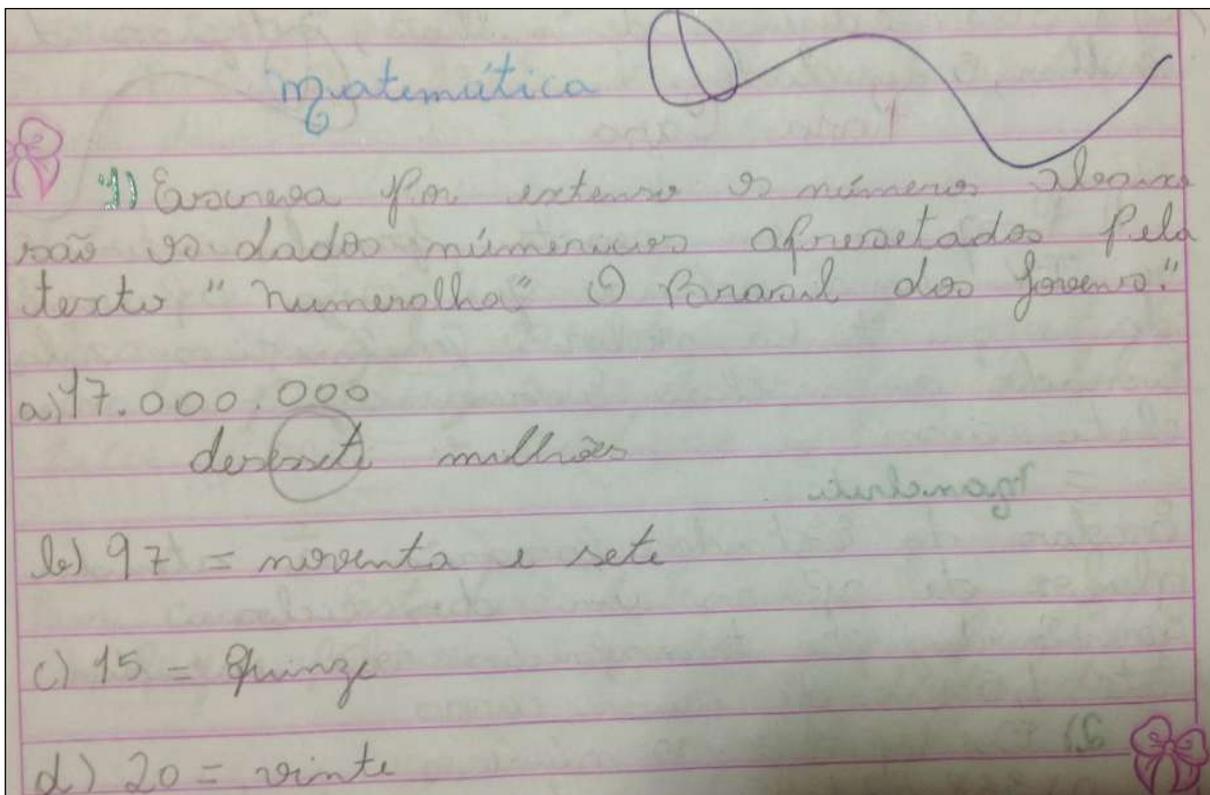


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

E assim, de ordem em ordem, de classe em classe, as informações matemáticas localizadas nos textos eram corporificadas e manipuladas por cada estudante. A abstração numérica, antes, distante, já virava realidade nos depoimentos realizados, como, por exemplo, *Ah! Aqui são três zeros e aqui são seis!!! Depois do milhão tem o quê?* Leitura da informação associada a material concreto geraram pesquisas múltiplas. Até os dados numéricos das criaturas produzidas com sucata no 3º momento da SD passaram a ser representados.

Logo em seguida, o texto *Numeralha* (figura 65) é trazido aos estudantes para as comparações e confrontos quantitativos, estabelecendo as relações possíveis. Atividades matemáticas de leitura e escrita de números foi realizada a partir dos dados do texto, como mostra a figura a seguir, figura 70, interdisciplinarmente.

Figura 70 - Registro escrito individual da atividade proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

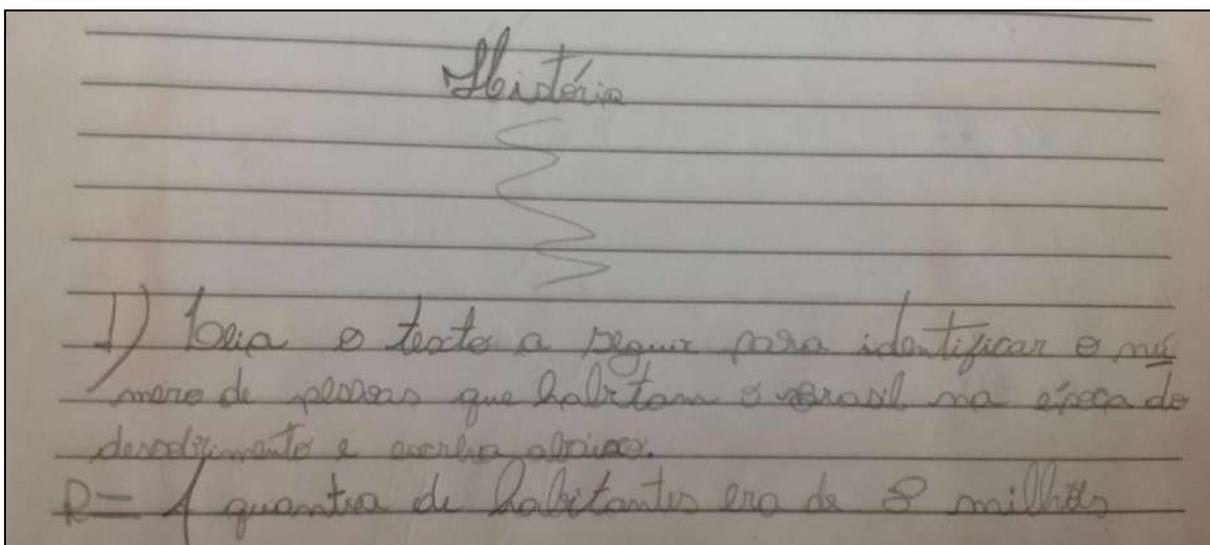
Nesses momentos, do milhão ao bilhão foi processamento conjunto e a representação matemática foi muito facilitada. Com o material dourado em mãos em trabalho individual e em grupo e com esquemas numéricos no quadro, sintetizando os achados numéricos, a representação matemática foi realizada por meio da leitura da informação com representações possíveis.

### **ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA E AVALIAÇÃO SOBRE A MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM**

Todas as investidas leitoras significativas e problematizadoras realizadas por meio dos respectivos textos propiciaram aprimoramento das capacidades cognitivas de manipulação da linguagem, haja vista a interação e a descoberta dos dados apresentados. A figura 71, por exemplo, apresentada a seguir, ilustra a capacidade

de localizar informações explícitas em um texto e prepara terreno para os dados mais significativos e implícitos que seriam descobertos pelos estudantes ao longo das atividades realizadas.

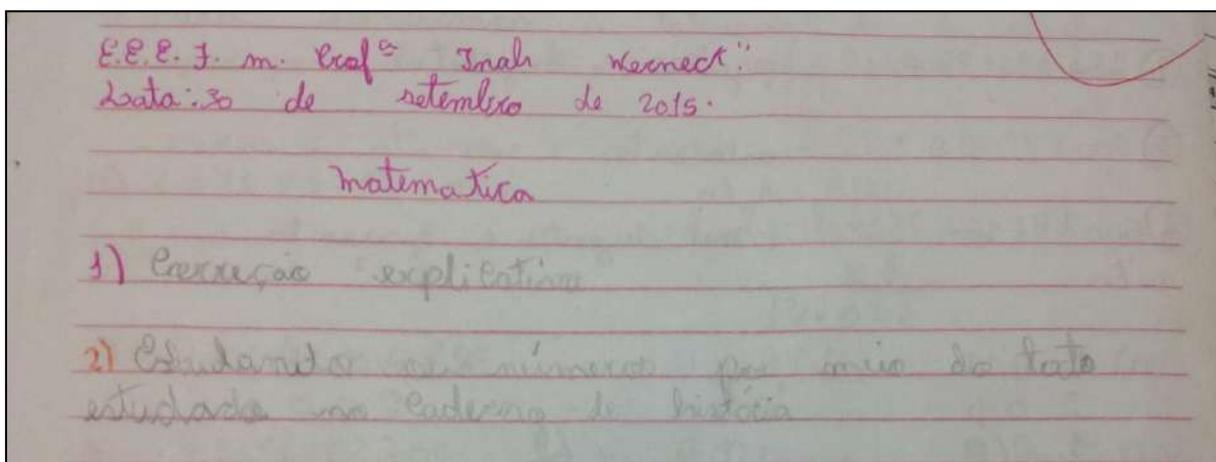
Figura 71 - Registro escrito individual da atividade proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

O dado, dentre tantos, que merece a importância necessária nesse momento é o fato de que o conhecimento é, de fato, um só e que as áreas do conhecimento e as respectivas disciplinas dialogam e precisam dialogar no espaço da sala de aula. Assim, a aula de Matemática acontece interligada com a leitura da informação no caderno de História, como mostra a figura 72, a seguir. Na verdade, até é desnecessária a separação em cadernos, porém, por uma convenção escolar, a divisão é realizada. O que deve ocorrer em sala de aula, contudo, é uma religação dos saberes ao conduzir a ação educativa. Se não há como fragmentar o saber, façamos a união. É a leitura da informação do texto informativo sendo trabalhada sem preocupações disciplinares e sem saberes compartimentados. Todas essas análises e descobertas iriam compor o *corpus* do *blog*. Inviabilizada essa ação, as produções foram registradas nos cadernos de cada estudante, um verdadeiro diário de bordo do trabalho pedagógico.

Figura 72 - Registro escrito individual da atividade proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Identificado o número de habitantes brasileiros do passado, concomitantemente, o segundo texto ganha espaço em sala de aula. Agora, os dados relacionados ao jovem brasileiro do presente despertam curiosidade. Ao identificarem esse índice populacional, como mostra a figura 73, apresentada a seguir, estabeleceram relação imediata do Brasil de ontem e de hoje. E o texto *Numeralha* estava lá no caderno de História e aqui no caderno de Matemática, como mostra a figura 73, a seguir.

Figura 73 - Registro escrito individual da atividade proposta.

08 40 45

My Friend

numeralha

○ **BRASIL** de brasileiros têm entre  
DOS **JOVENS** Cerca de **17** MILHÕES **15 a 19** ANOS

**97%** dos jovens são alfabetizados

**77%** dos **BRASILEIROS** acham a união familiar importante

**20%** dos jovens consideram política e segurança pública como as vergonhas do Brasil

**15%** o orgulho nacional são as belezas naturais

**12%** DELES LIGAM para ser bonito

ENTRE **12 e 30** anos

1. Evandro Bertol 2. Everton Luiz Silva

FONTE Censo Demográfico do IBGE (2010); Dossiê Universo Jovem 4, da MTV (2008); Adolescentes e Jovens do Brasil, documento da Unicef, do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Itaú Social (2007)

JULHO 2011

1) Observe os números abaixo e faça o que se pede

→ População jovem do Brasil entre 15 e 19 anos:

17 milhões

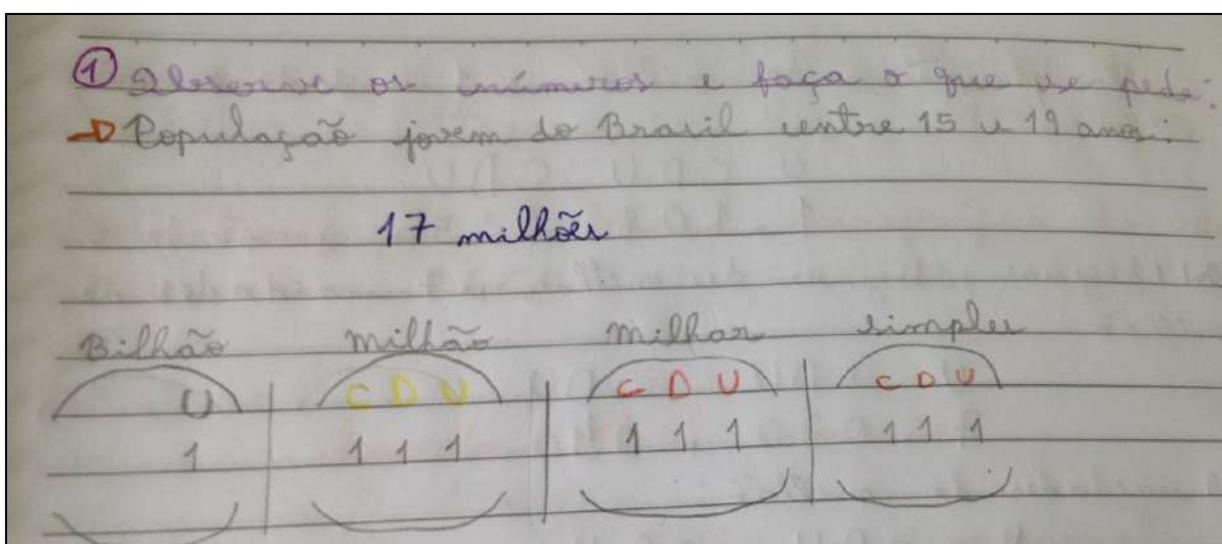
Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

A população do Brasil e os problemas envolvendo a vida dos jovens, mais uma vez, ganhava destaque. E eles se percebiam nos dados apresentados. Cada achado numérico gerava análises, comentários e opiniões.

Nesse momento, refletiram sobre os percentuais ali expostos – número de jovens alfabetizados, beleza, família, política, segurança - e perceberam a grande diferença populacional do passado e do presente, de Brasil e Portugal e pesquisaram sobre o índice populacional do índio hoje. A par dos dados alarmantes, inquietaram-se. Os assuntos dos dados do texto *Numeralha* foram, também, trazidos para debate em sala.

Diante de tantos números, nasce uma pergunta: E na Terra toda, quantos habitantes existem? Nesse momento, por meio da representação numérica, no quadro construímos o esquema a seguir, demonstrando o quantitativo de habitantes da Terra em mais de 1 bilhão, opondo-se ao número de jovens no Brasil em 2010, figura 74, a seguir.

Figura 74 - Registro escrito individual da atividade proposta.

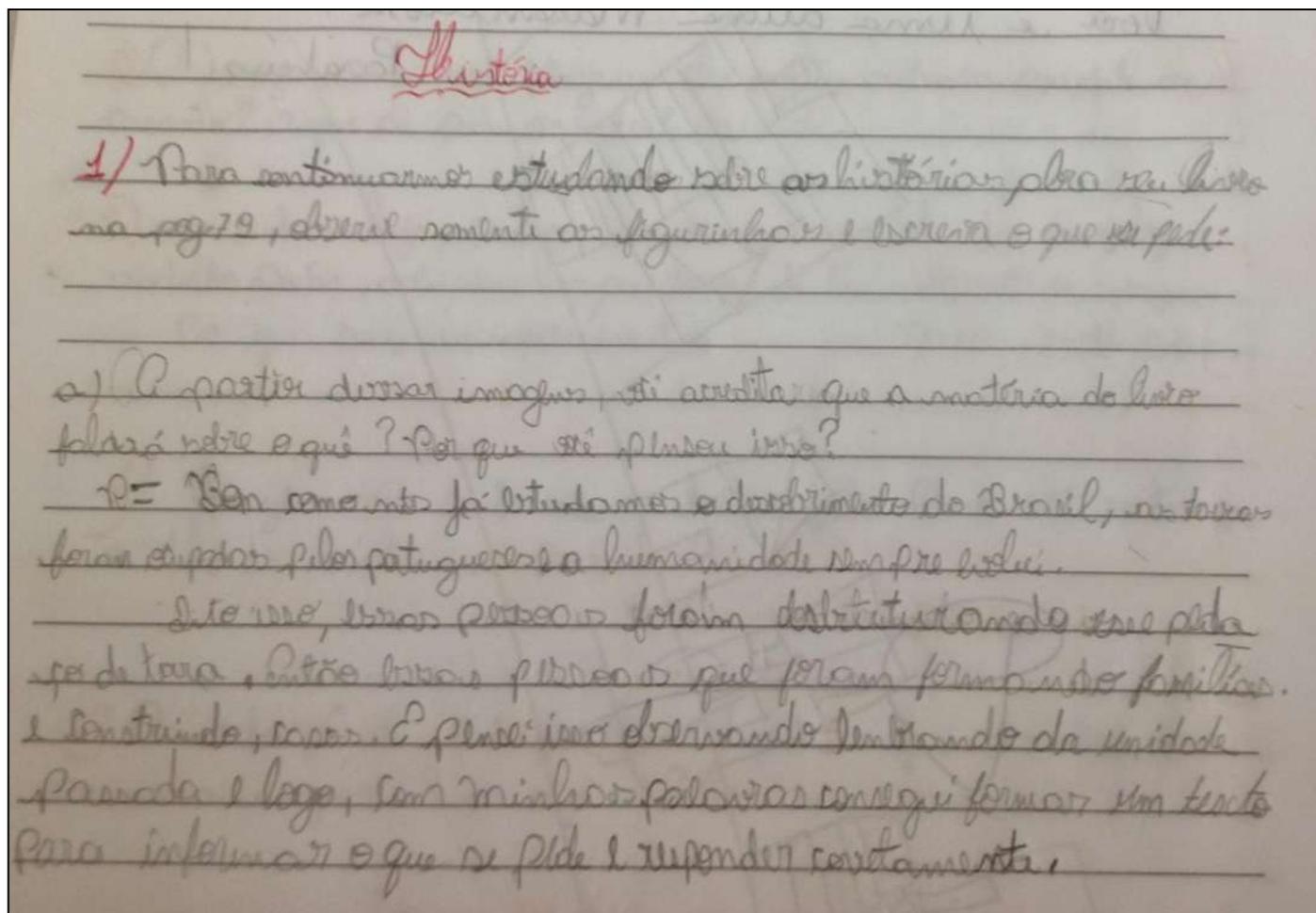


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Ordem por ordem e classe por classe, os algarismos foram inseridos na composição numérica, analisando o valor relacional dos algarismos para os contrapontos necessários. É o que retrata, também, a figura 74, apresentada anteriormente.

Consolidando esses saberes, o livro didático entra em cena e o processo inferencial, mais uma vez, é aguçado, quando solicito que observem as figuras e as imagens representativas da história do Brasil. Observemos como a hipótese já é pensada mais consistentemente e a checagem já se clarifica em comparação às iniciais. Com autonomia e sem medo de errar, valorizando o sujeito que lê, o sujeito que pensa e o sujeito que analisa, as respostas eram realizadas como se comprova na figura 75, apresentada logo em seguida.

Figura 75 - Registro escrito individual da atividade proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

As referidas imagens mostravam grupos populacionais brasileiros ao longo dos tempos com seus respectivos tipos humanos característicos. As inferências atenderam ao sentido dos textos (figura 75, acima) e abriram caminho para estudos futuros.

## 5º MOMENTO

Figura 76 – Sistematização do planejamento de atividades norteadoras – 5º momento da SD.

**Tema: Homem – sujeito de história e histórias**

**Número de aulas: 04 horas/aulas – 5º momento da SD (figura 76)**

**Período: setembro e outubro de 2015**

**Áreas focadas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens**

**Atividades:** leitura e análise de fábulas, poemas e *propagandas*.

**Textos:** A cigarra e as formigas (Fábulas de Esopo. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994, p. 48 *in* Carpaneda, Isabella Pessoa de Melo e Bragança, Angiolina Damanico. Porta Aberta: língua portuguesa, 4º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011, p. 84); A cigarra e as formigas (LOBATO, Monteiro. Fábulas. São Paulo: Melhoramentos, 1977. P. 111 *in* Carpaneda, Isabella Pessoa de Melo e Bragança, Angiolina Damanico. Porta Aberta: língua portuguesa, 4º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011, p. 89 e 90; fábula *A festa no céu*, de Mary e Eliardo França *in* Fábulas 1. São Paulo, Ática, 1995. P. 29-32; fábulas lobatianas *in* Lobato, Monteiro. Fábulas. São Paulo: Melhoramentos, 1977; poesias circenses, de Roseana Murray *in* MURRAY, Roseana. O Circo. São Paulo: Paulus, 2011; e propagandas variadas recortadas de revista.

**Objetivos específicos:** **titular texto; organizar a paragrafação textual com encadeamento lógico e sequenciação adequada; fazer predições sobre a completude do texto, construindo o significado a partir das informações do texto e dos conhecimentos prévios; compreender globalmente um texto; fazer opções de estruturação textual, justificando suas escolhas; identificar estruturas textuais; monitorar o próprio processo de leitura através de idas e vindas no texto lido.**

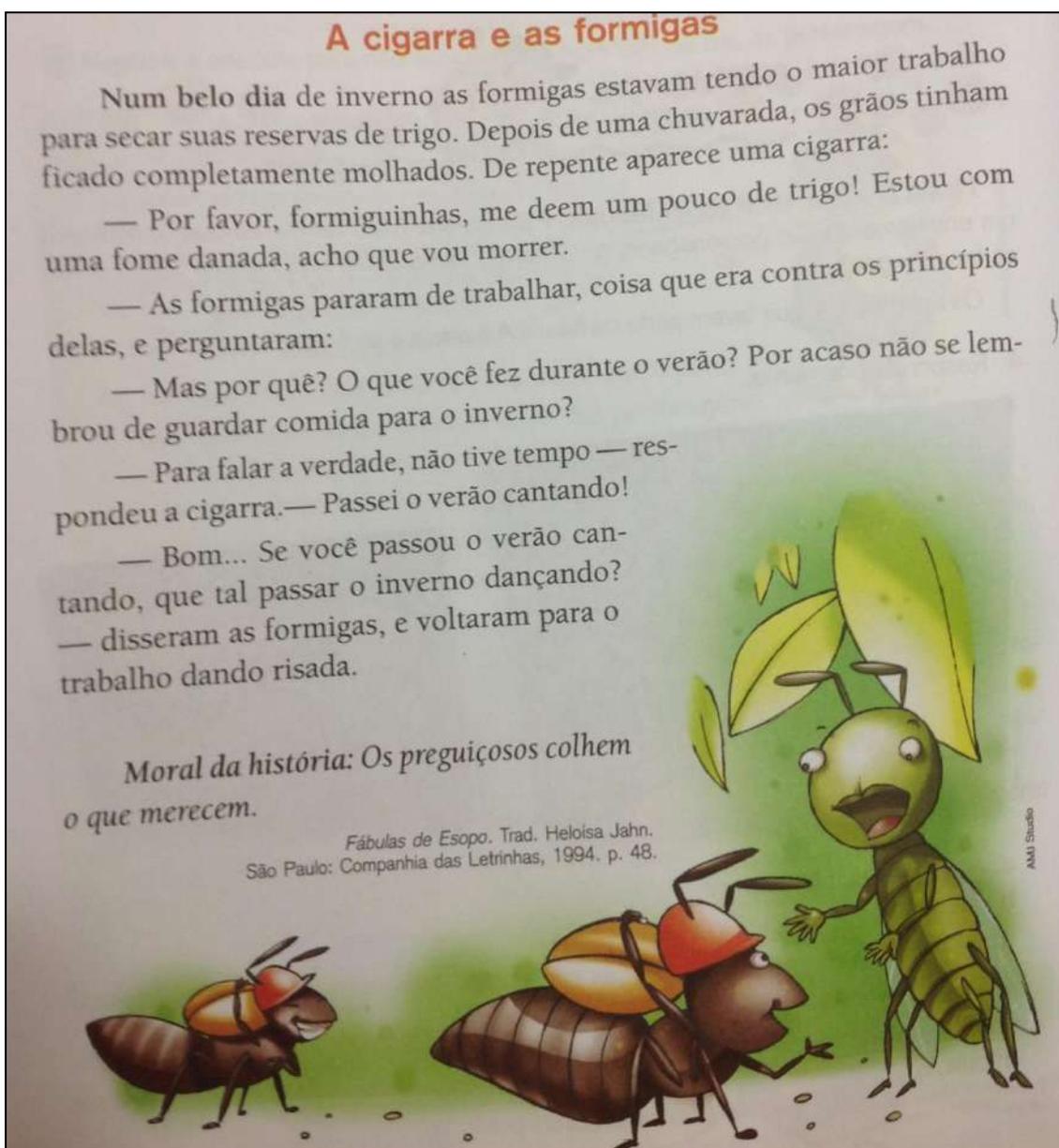
**Habilidades linguísticas:** **processo inferencial, localização de informações explícitas e implícitas, checagem e validação de hipóteses, relações textuais, intencionalidade textual, compreensão global dos textos e produção de sentido em textos não-verbais.**

**Conteúdos:** **paragrafação; elementos de textualidade: coesão e coerência textual; o jogo semântico na construção do texto; inferência e validação de hipóteses na construção textual.**

Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

## **CORPUS TEXTUAL DO 5º MOMENTO DA SD**

Figura 77 – Texto *A cigarra e as formigas*.



Fonte: *Fábulas de Esopo*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994, p. 48 in Carpaneda, Isabella Pessoa de Melo e Bragança, Angiolina Damanico. *Porta Aberta: língua portuguesa*, 4º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011, p. 84.

Figura 78 – Texto *A cigarra e as formigas*.

**A cigarra e as formigas**

[...]

— E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?  
A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse:

— Eu cantava, bem sabe...

— Ah!... exclamou a formiga recordando-se.  
Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

— Isso mesmo, era eu...

— Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como



Alberto Linhares

Tulhas — Lugares para armazenar alimentos: celeiros.  
Labutávamos — Trabalhávamos.



AMI Martins

89

---

vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

[...]

**Os artistas — poetas, pintores, músicos — são as cigarras da humanidade.**

Professores, participe da discussão. De acordo com a moral desta fábula de Esopo, a cigarra não se preparou para garantir sua sobrevivência durante o mau tempo. A moral da história de Monteiro Lobato encarta o oposto da moral de Esopo. Professores, participe da discussão e registre as impressões.

Monteiro Lobato, *Fábulas*. São Paulo: Melhoramentos, 1977, p. 11.

Fonte: LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Melhoramentos, 1977. P. 111 in Carpaneda, Isabella Pessoa de Melo e Bragança, Angiolina Damanico. *Porta Aberta: língua portuguesa*, 4º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011, p. 89 e 90.

Figura 79 – Texto *A festa no céu* utilizado no 5º momento da SD.

## **A FESTA NO CÉU**

Espalhavam pela mata a notícia de que todas as aves e todos os pássaros estavam convidados para uma festa no céu. Isto, sim, que era uma boa novidade. Uma festa no céu ! E falavam tanto e com tanta animação sobre tal assunto que faziam inveja aos outros bichos, incapazes de voar.

Mas.... Imaginem! Um deles, que asas nunca teve e que anda por aí a passos lentos, disse a seus amigos que também ia à festa. Todos riam. As aves e os pássaros então, nem se fala !! Quem já viu jabuti voar?

Na véspera da festa, ele foi visitar o urubu. Chegou, contou casos de piadas, contou até casos de assombração para distrair o dono da casa. Lá pelas tantas, se despediu.

- Mas, compadre jabuti, ainda é muito cedo ! -Disse-lhe o urubu.

- Que nada, compadre ! O caminho de volta é longo.....

O dono da casa quis acompanhar o amigo até a porta, mas este agradeceu a gentileza.

- Por favor- disse ele-, se o compadre urubu se mexer, fico ofendido. Afinal, sou ou não sou amigo da casa? Além do mais, sei muito bem onde fica a saída.

- Então, até amanhã !! - falou o urubu.

- Até amanhã nos veremos na festa.

-Então é verdade que o senhor jabuti vai á festa?- disse o outro todo espantado.

- Ora ! Se vou.... Vou com certeza!!

E dizendo isso continuou caminhando em direção à porta. Mas apenas fingiu que saía: escondeu-se, e, quando seu compadre pegou no sono, entrou no bojo da viola do urubu e lá ficou.

No dia seguinte, o urubu pegou a viola, amarrou-a a tiracolo, bateu asas e voou. Chegando no céu, deixou-a num canto e foi cumprimentar os amigos. O jabuti pôs a cabeça para fora e, vendo que não olhavam em sua direção, saiu da viola e foi saçaricar entre os convidados.

O espanto foi geral. Todos queriam saber como o jabuti tinha ido parar no céu. Perguntavam, mas ele, muito sabido, não respondia. Comeu e bebeu de tudo. Lá pela madrugada, preocupado em não perder a carona, pois só podia voltar do mesmo jeito que viera, o jabuti esperou uma boa oportunidade e novamente se meteu dentro da viola do urubu.

O urubu, ao nascer do dia, pegou seu rumo de volta. Lá vinha ele, todo contente: afinal, tinha se divertido a valer. Mas, de repente, sentiu alguma coisa se mexer dentro da viola e olhou para descobrir o que era. Foi então que viu o jabuti, todo encolhido, todo espremido.....

- Ah ! Então foi assim que o amigo jabuti foi à festa ?.....

E, sem dó nem pena, virou a viola de boca para baixo.

O jabuti despencou-se lá de cima, rumo á Terra aqui embaixo. E, caindo, ele dizia:

- Santo Deus !! Se acaso eu escapar, nunca mais vou a festas no céu !

Escapar até que escapou, certamente com a ajuda de Nosso Senhor. Mas a verdade é que ficou todo arreventado. Vejam só como ele tem, até hoje, o casco todo remendado !

Figura 80 – Textos poéticos utilizados no 5º momento da SD

**O MESTRE DE CERIMÔNIAS**

Minhas senhoras e meus senhores,  
este é o mestre de cerimônias.  
Sem cerimônia nenhuma,  
vai caminhando à vontade  
entre sonhos e trapézios.  
O circo é a sua casa  
e a sua cidade.  
Não sossega um instante;  
com um novelo de luz  
vai costurando o espetáculo  
como se fosse alfaiate.

**O MÁGICO**

Na noite do circo, o mágico  
desperta estrelas, descostura  
os fios do impossível,  
acende com cuidado uma surpresa a cada passo...  
E logo um lenço vira lança,  
um leque vira laço,  
o circo todo vira magia,  
vira dança.

**O TRAPEZISTA**

Vai e vem o trapezista  
se balançando no espaço.  
Pula a cerca que separa  
o circo do céu  
e com a cauda de um cometa  
faz um laço.  
Vai e vem o trapezista  
desarrumando as estrelas:  
até a lua se assusta,  
esconde o rosto no regaço.  
Volta ao chão o trapezista  
refazendo o mundo com seus passos.

**O EQUILIBRISTA**

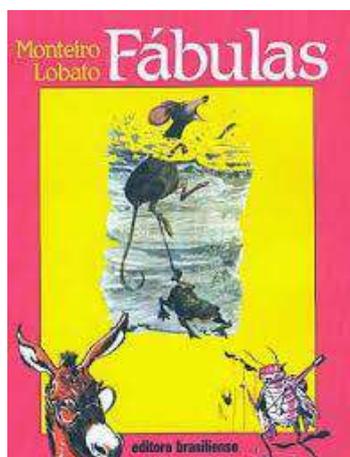
Está tão alto o equilibrista  
que minha alma tropeça  
em suas pernas, dança louca  
feito roupa no varal.

Está tão perto do céu o equilibrista  
que seus dedos arranham o sol  
e de medo eu não ousou respirar.  
Ouço seus passos de seda  
como se andar no ar fosse fácil.

MURRAY, Roseana. O Circo. São Paulo: Paulus, 2011.

Fonte: MURRAY, Roseana. O Circo. São Paulo: Paulus, 2011.

Figura 81 – Fábulas utilizadas no 5º momento da SD

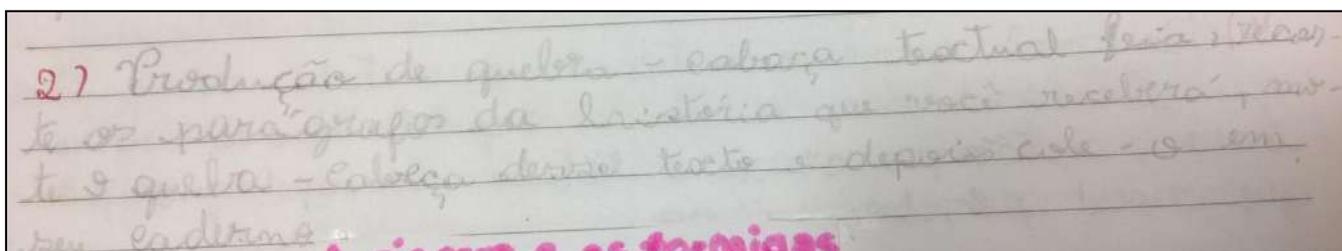


Fonte: Lobato, Monteiro. Fábulas. São Paulo: Melhoramentos, 1977

## DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

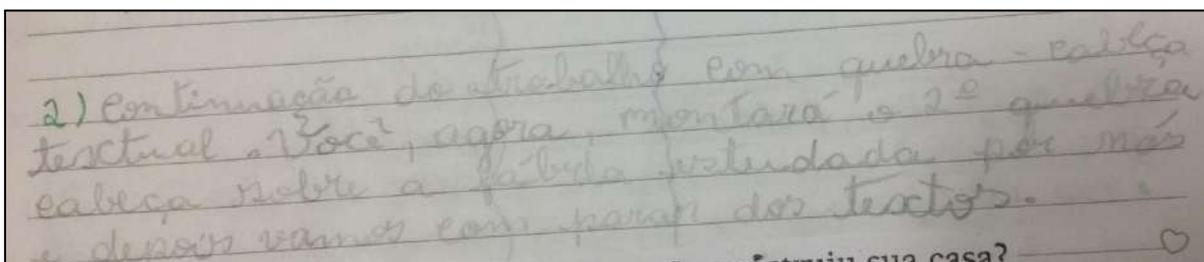
Partindo da análise realizada sobre a situação do jovem no texto da seção *Numeralha*, no 4º momento da SD, as “jovens personagens” do livro didático adotado para a referida série, a obra de Carpaneda, Isabella Pessoa de Melo e Bragança, Angiolina Damanico. Porta Aberta: língua portuguesa, 4º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011, – as cigarras e as formigas – invadiram a sala de aula sendo teatralizadas, lidas, contadas e tendo seus textos (figuras 77 e 78) analisados por meio da estratégia de um quebra-cabeça textual, cujos enunciados de produção aparecem retratados nas figuras 82 e 83, a seguir.

Figura 82 - Registro escrito do enunciado da atividade proposta - 5º momento da SD



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

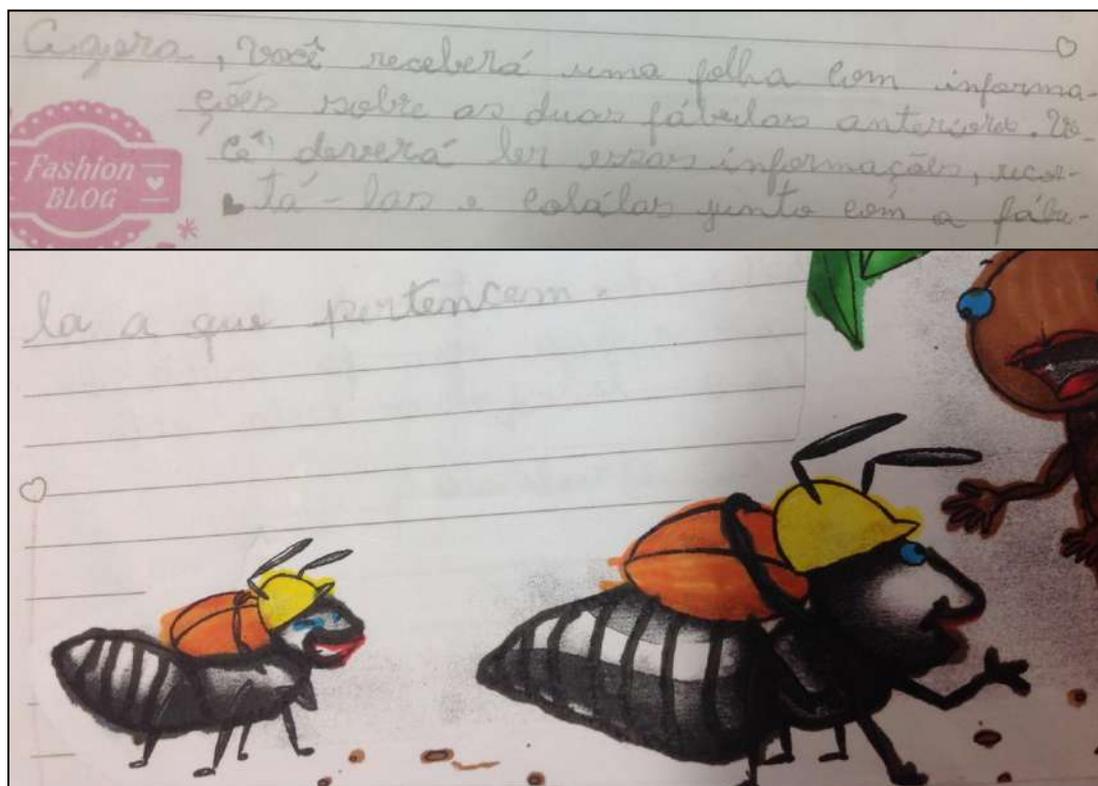
Figura 83 - Registro escrito individual do enunciado da atividade proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

As duas fábulas trabalhadas inicialmente, além de montadas, tinham de ser tituladas e ilustradas e relacionadas às respectivas morais, conforme retrata o enunciado da figura 84, apresentada a seguir. As informações citadas pelo enunciado são os títulos e as pistas imagéticas.

Figura 84 - Registro escrito do enunciado da atividade proposta.

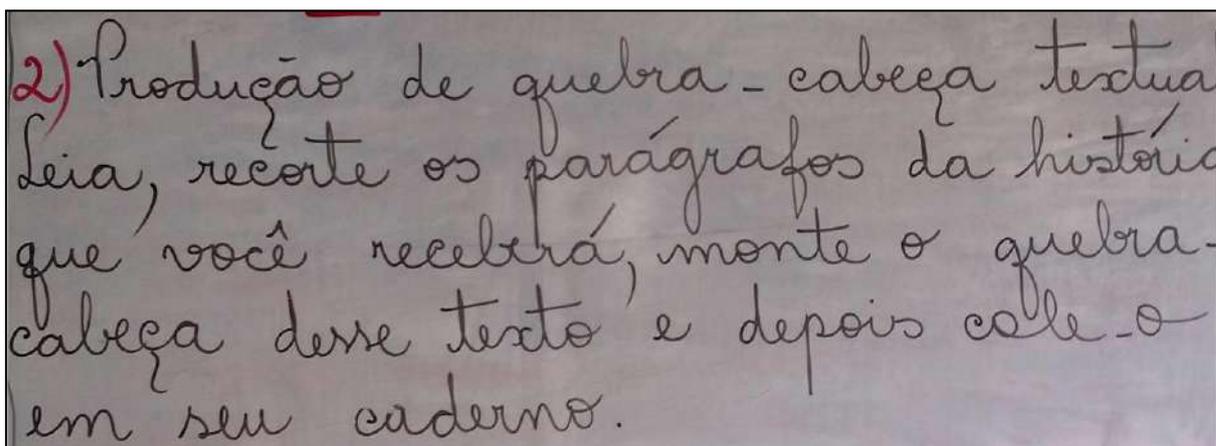


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Paralelo à feitura dessas atividades, análises escritas eram realizadas no caderno e análises orais eram partilhadas por toda a classe, registrando por escrito e oralmente as conclusões a que chegavam. Liam e se encantavam com essas companheiras fictícias que passaram a fazer parte da rotina da sala.

Além dessas fábulas e atendendo aos mesmos objetivos epilinguísticos e linguísticos, a fábula *A festa no céu* (figura 79) também foi trazida à sala para ampliar o repertório textual e possibilitar a manipulação dos textos, objetivando o aprimoramento leitor. O enunciado abaixo (figura 85) ilustra essa ação educativa.

Figura 85 - Registro escrito no quadro da sala - enunciado da atividade proposta – 5º momento da SD – Texto *A festa no céu*

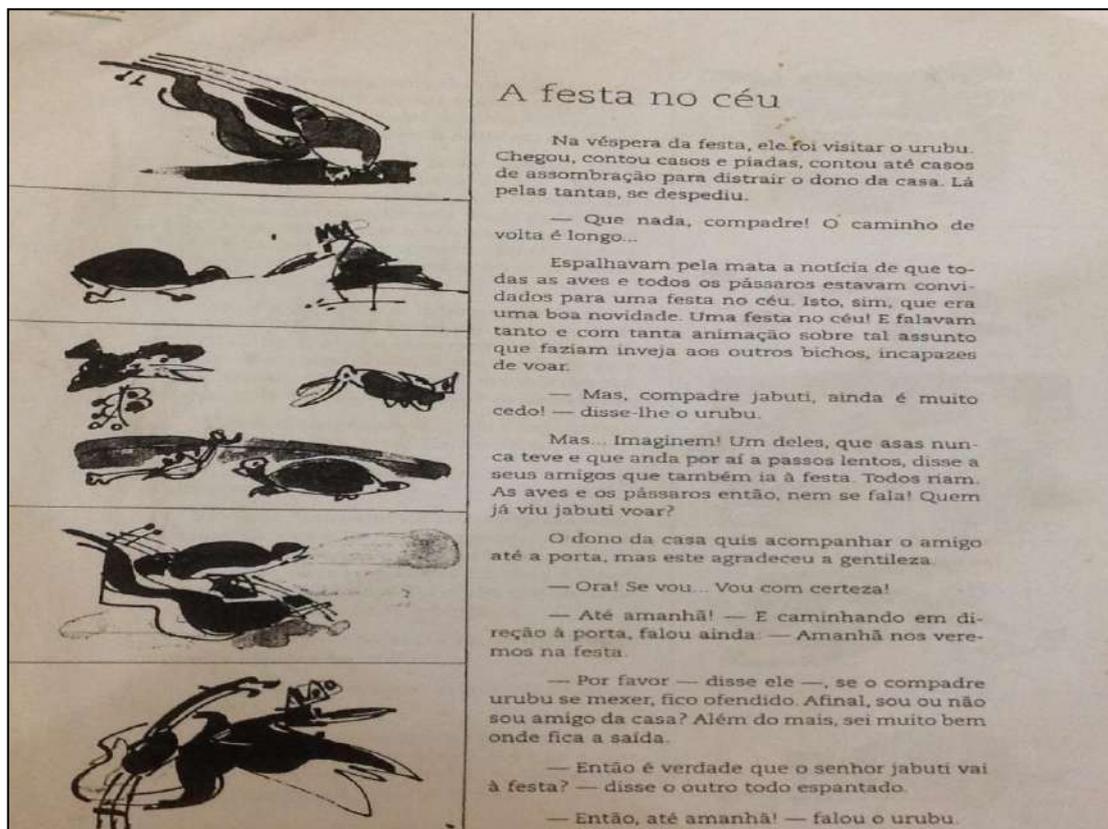


2) Produção de quebra-cabeça textual  
Leia, recorte os parágrafos da história  
que você receberá, monte o quebra-  
cabeça desse texto e depois cole-o  
em seu caderno.

Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

A seguir, figura 86, o texto da fábula *A festa no céu*, cujo enunciado anterior menciona e orienta a feitura da atividade: texto apresentado desordenadamente para que operassem as representações possíveis na sequenciação adequada para produzirem sentidos possíveis na estruturação textual.

Figura 86 - Texto *A festa no céu* com parágrafos desestruturados para montagem do quebra-cabeça.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Atendendo aos mesmos objetivos propostos, as poesias de Murray (figura 80) foram trabalhadas no caderno com os recortes e as colagens e as fábulas lobatianas apresentadas a seguir (figura 87) e as propagandas (figura 88) foram lidas, analisadas e trabalhadas em grupo em forma de jogo de quebra-cabeça.

Figura 87 – Fábulas lobatianas para montagem do quebra-cabeça.



Fonte: Lobato, Monteiro. Fábulas. São Paulo: Melhoramentos, 1977

Figura 88 – Propagandas para montagem do quebra-cabeça.



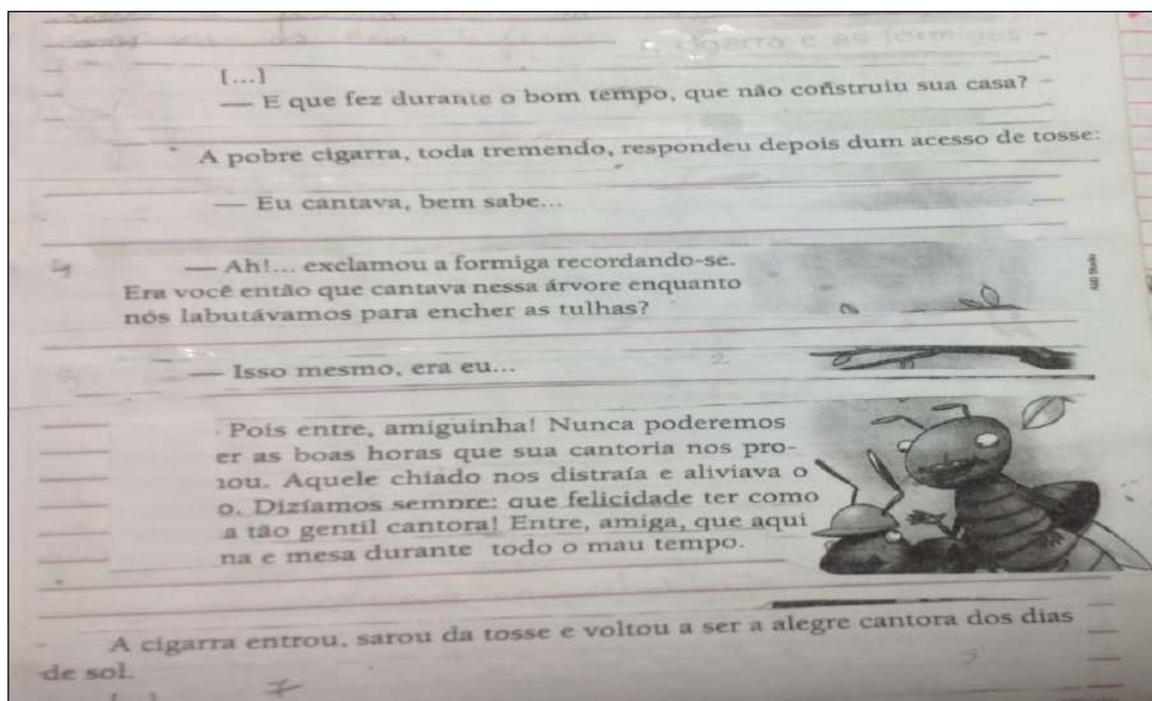
Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Essas sugestões de atividades objetivam, dialógica e interativamente, fazer com que os estudantes discutissem a sequenciação textual, produzissem sentido nos textos lidos e manipulassem a linguagem de forma que as operações mentais alavancassem a produção linguística de cada ator desse processo – os próprios estudantes.

## ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA E AVALIAÇÃO SOBRE A MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM

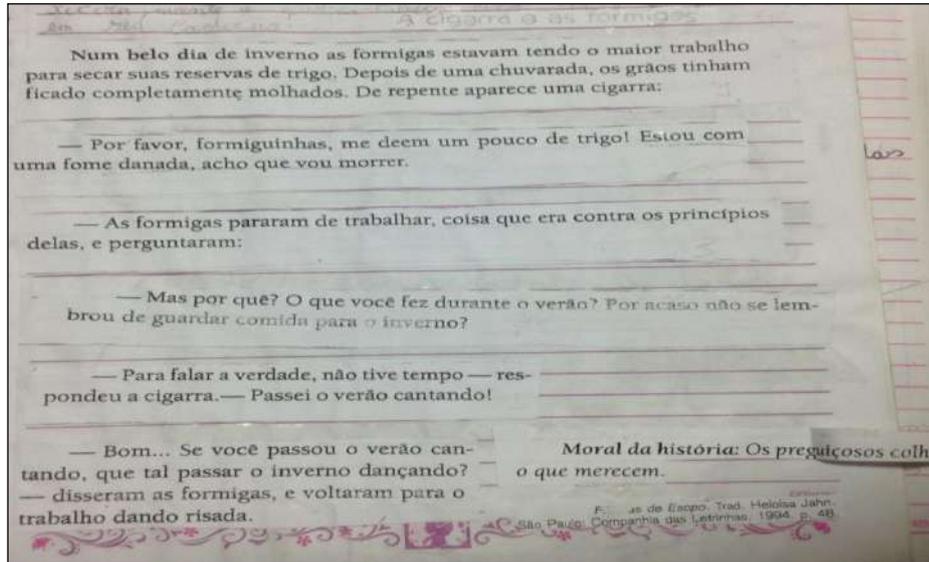
Neste momento da SD, as operações linguísticas se estabeleceram totalmente por vias epilinguísticas. Logo de início, o processo inferencial, mais uma vez, foi determinante. Ao analisarem os primeiros textos e comprovar que cada aluno foi capaz de organizar a paragrafação textual com encadeamento lógico e sequenciação adequada, já comprovamos a manipulação textual proficiente, como ilustram as figuras 89e 90, a seguir. No jogo do “tira e põe” palavras e idéias, a completude textual se consolidou. E a operação mental ocorreu.

Figura 89 - Registro escrito individual da atividade proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

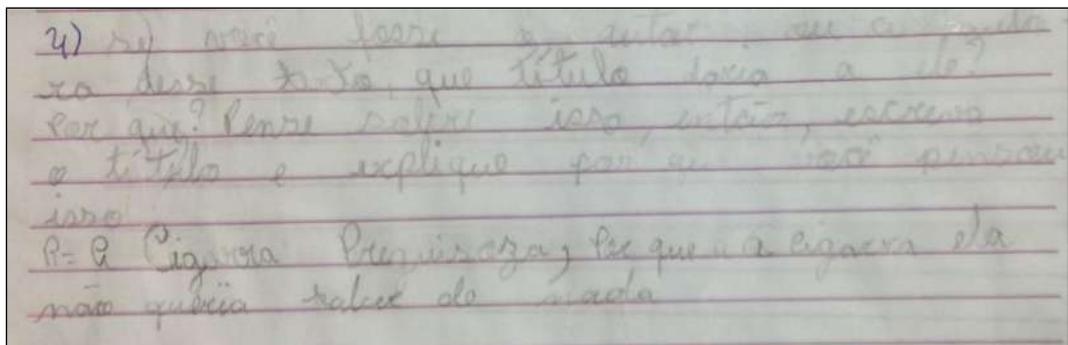
Figura 90 - Registro escrito individual da atividade proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Durante todo esse processo, o levantamento de hipóteses foi constante com as devidas checagens e validações semânticas no todo textual. Textualmente, o encadeamento lógico de um texto, o sentido global da narrativa, a paragrafação e a lógica textual foram seguidas. A partir daí, a capacidade de titular o texto, relacionando seu título com seu sentido global, passa a ser explorada. O curioso, como mostra a resposta escrita no fragmento abaixo, figura 91, é que a cigarra estava sendo, de fato, condenada por suas convicções.

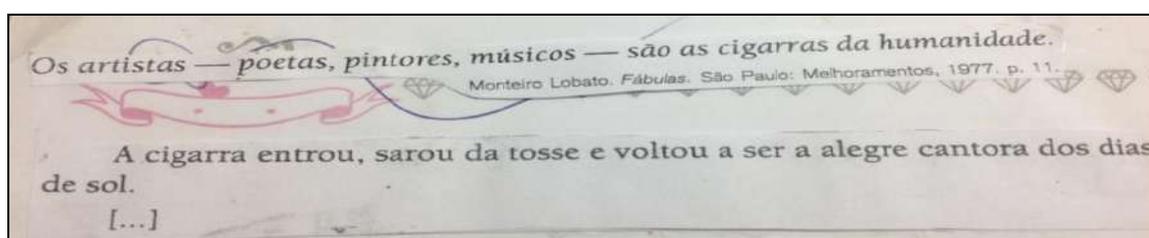
Figura 91 - Registro escrito individual da atividade proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Ao titular o texto (figura 91), inicialmente, e depois relacionarem os títulos às narrativas (figuras 89 e 90), os estudantes desenvolveram a capacidade de pensar sobre o próprio pensar e de usarem de logicidade em todos esses aspectos. Ao perceberem que as duas fábulas possuíam o mesmo título, mas contextos completamente diferentes, as interrogações foram muitas e as relações estabelecidas. É o que nos mostra a figura a seguir, figura 92: título compatível com o texto lido.

Figura 92 - Registro da atividade proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Assim, devidamente relacionados os textos com as pistas imagéticas, com os títulos e com a moral que cada texto trazia, o todo textual ganhava sentido e o aprimoramento das capacidades leitoras se via possibilitado, por meio da montagem das ideias, como mostra a figura a seguir, figura 93.

Figura 93 - Registro da atividade proposta.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Mas, em que aspecto esses gêneros textuais se interligam com o trabalho realizado no 4º momento da SD? Tanto os jovens do Brasil real quanto as personagens conhecidas por meio das histórias são sujeitos reais e inventados que nos fazem refletir sobre o sujeito-aluno que se ressignifica por meio dos dados lidos e analisados. Sou jovem, jovem que desperdiça, jovem que sofre (e faz!) violência e jovem que tem pré-conceitos que precisam ser analisados – a cigarra é preguiçosa! É?! E em nosso meio? E em nossa cidade? E em nossa escola?

De preguiçosa, considerada previamente, figura 91, a cigarra passa a ser considerada artista e trabalhadora como a formiga que tem todo o direito de fazer as próprias escolhas desde que se responsabilize por elas (figuras 92 e 93). Ao término, consolidando essas análises das cigarras e das formigas, um *show* musical com um artista local (figuras 94, 95, 96 e 97) para comprovar que o jovem não é apenas mais um nos dados estatísticos, mas é um sujeito que faz história e que pode, até, ser artista, se esta for sua escolha. A turma se encantou com a visita e com o *show* da cigarra da vida real. Até autógrafos foram distribuídos. E até a escola inteira quis conhecer nossa “cigarra”. Assim, a aula ganhou o pátio. E a cigarra cantou e tocou.

Figura 94 - Registro fotográfico da atividade pedagógico-cultural: “A visita da cigarra”!



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 95 - Registro da atividade pedagógico-cultural: ouvindo o canto da cigarra!



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 96 - Registro da atividade pedagógico-cultural: o show da cigarra!



Fonte - Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

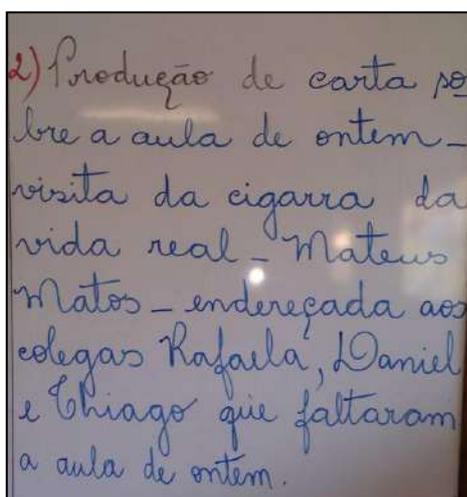
Figura 97 - Registro social da atividade pedagógico-cultural: encontro com a cigarra da vida real (a pedido dos próprios alunos)



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Depois do encontro memorável com a cigarra, quem faltou aula ganhou de presente dos colegas um texto escrito contando toda a aula daquele dia, como nos mostra a figura a seguir, figura 98.

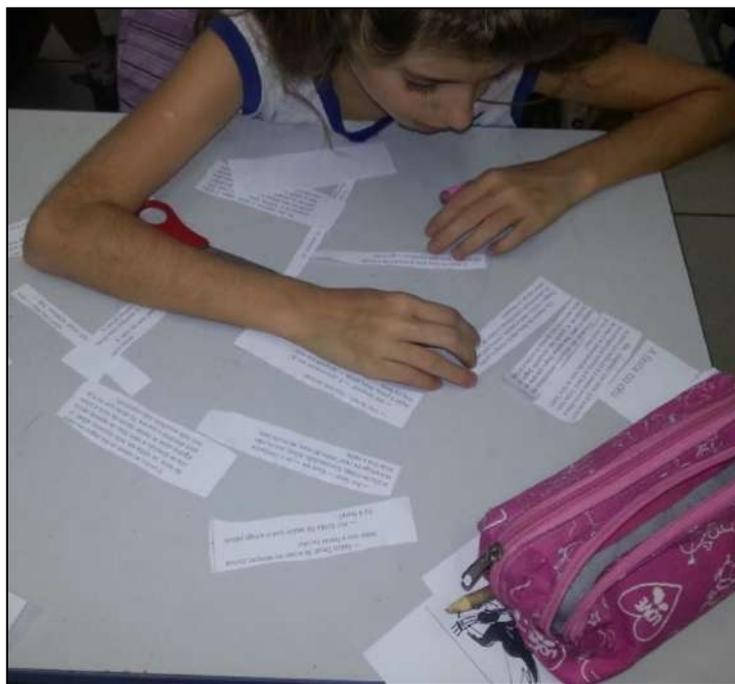
Figura 98 - Registro da atividade pedagógico-cultural: comando da produção de carta!



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Após os primeiros textos, seguindo a mesma estrutura de trabalho, o texto *A festa no céu* (figura 79), desafia o processamento mental e aprimora a capacidade cognitiva. Seguindo o princípio culioliano, como nos fala Romero (2011), o próprio silêncio e o próprio indício de uma operação de raciocínio já é manifestação de manipulação da linguagem. A verbalização não se faz necessária. Trata-se, justamente, nesse jogo das operações enunciativas, do fato observado na figura a seguir, figura 99. Tal procedimento, na mediação e na interação entre os sujeitos leitores, como nos mostra a figura 100, logo em seguida, se vê, também, mais facilitada.

Figura 99 - Registro da atividade leitora e da estruturação textual.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

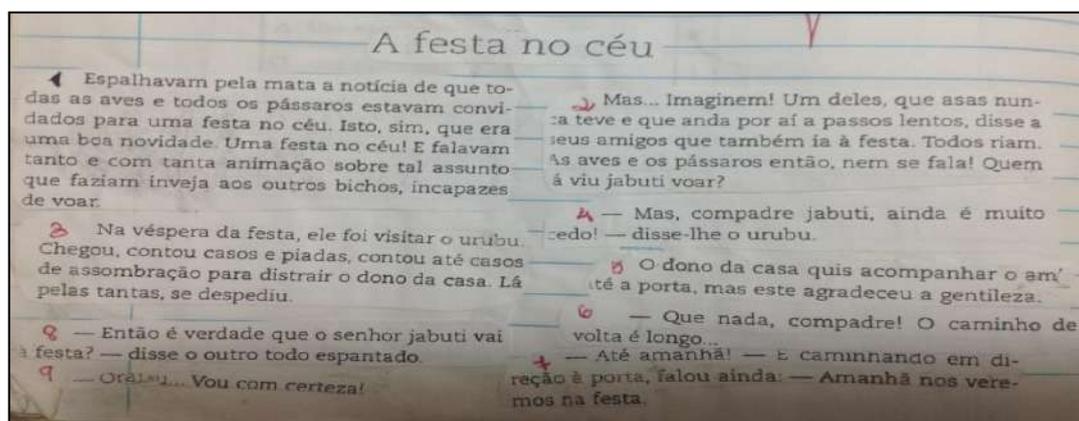
Figura 100 - Registro da atividade leitora e da estruturação textual.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Em meio a esses desafios de articulação textual e paragrafação, o texto *A festa no céu*, vai ganhando forma e se estruturando pela ação do sujeito leitor (figura 101, a seguir). O (re)pensar, com os números demarcados em vermelho pelas novas possibilidades de estruturação descobertas em grupo, validam a importância do processo interacionista no ato de manipulação da linguagem. Faz-se necessário analisar as possibilidades surgidas e não determinar caminhos textuais a serem cegamente obedecidos. Dialogicamente, opções de construção textual são consolidadas.

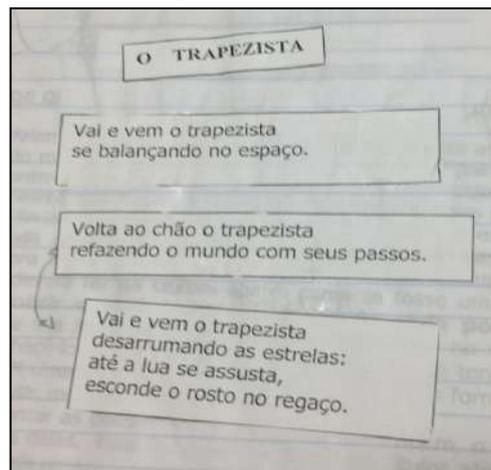
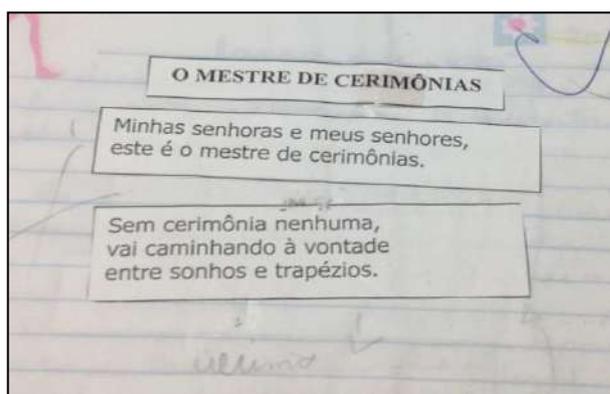
Figura 101 - Registro da atividade de estruturação textual.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

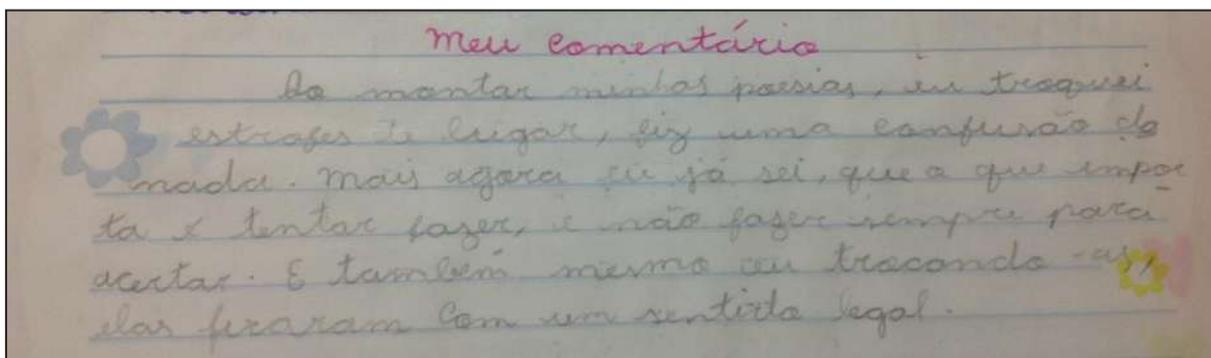
O mesmo se observa na figura a seguir, figura 102, e na checagem da hipótese do leitor na figura 103: autoria e autonomia no ato de ler e de manipular a linguagem, buscando o sentido necessário.

Figura 102 - Registro da atividade de estruturação textual: colagem no caderno.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 103 - Registro da atividade de estruturação textual.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Dessa forma, os jogos com as fábulas e com as propagandas, apresentados a seguir nas figuras 104 e 105, consolidaram essa ação de leitura, de autoria, de linguagens! E tudo isso aconteceu ludicamente e com operações de linguagem! Não é oba-oba vazio de significado! É operação! É processamento!

Figura 104 – Registro fotográfico da atividade de estruturação textual.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 105 - Registro fotográfico da atividade de estruturação textual.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

## **6º MOMENTO**

Figura 106 – Sistematização do planejamento de atividades norteadoras – 6º momento da SD

Tema: **Homem – sujeito de história e histórias**

Número de aulas: **05 horas/aulas – 6º momento da SD (figura 106)**

Período: **outubro e novembro de 2015**

Áreas focadas: **Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens**

**Atividades:** Leitura e análise da tira de Chico Bento e da narrativa pronominal.

**Textos:** tira de Chico Bento e narrativa pronominal representativa do código restrito do falante apresentada por Soares, na obra Linguagem e Escola.

**Objetivos específicos:** **operar logicamente na análise textual; ampliar coerentemente a narrativa analisada; estabelecer relações de significado; operar na leitura e na escrita com conhecimentos linguísticos; inserir adequadamente informações em um texto; organizar o texto acrescentando dados novos aos já apresentados; articular coerentemente as idéias; demonstrar, no texto escrito, ampliação do repertório lexical; respeitar as convenções da escrita em seus diferentes aspectos; titular texto; organizar a paragrafação textual com encadeamento lógico e sequenciação adequada; fazer predições sobre a completude do texto, construindo o significado a partir das informações do texto e dos conhecimentos prévios; compreender globalmente um texto; fazer opções de estruturação textual, justificando suas escolhas; monitorar o próprio processo de leitura através de idas e vindas no texto lido.**

**Habilidades linguísticas:** **processo inferencial, localização de informações explícitas e implícitas, checagem e validação de hipóteses, relações textuais, intencionalidade textual, compreensão global dos textos e produção de sentido em textos não-verbais.**

**Conteúdos:** **paragrafação; elementos de textualidade: coesão e coerência textual; o jogo semântico na construção do texto; inferência e validação de hipóteses na construção textual; os conectivos textuais; categorias morfológicas: substantivo, adjetivo, conjunção, pronomes; pontuação como efeito de sentido.**

Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

## **CORPUS TEXTUAL DO 6º MOMENTO DA SD**

Figura 107 – Tira de Chico Bento – texto do 6º momento da SD



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal – Fonte desconhecida e não identificada, considerando que foi selecionada por um dos alunos e levada para a sala já recortada.

Figura 108 – Exemplo de narrativa – texto do 6º momento da SD

*"Eles estão jogando bola e ele chuta ela e ela atravessa ela quebra o vidro e eles olham para ela e ele sai e grita com eles porque eles quebraram ela então eles fogem e depois ela olha para fora e ela diz para eles irem embora".*

Fonte: Magda Soares – obra Linguagem e Escola: uma perspectiva social

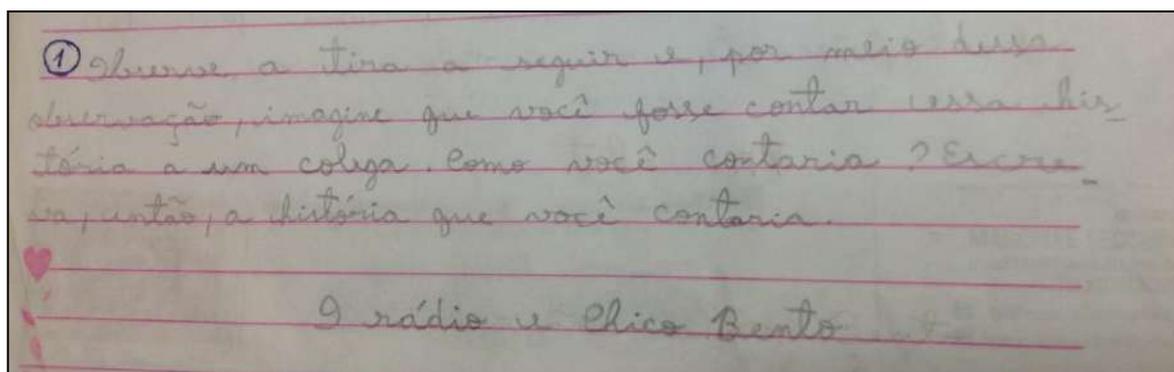
## DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Toda a ação educativa realizada neste momento da SD objetiva a manipulação da linguagem de forma que o estudante operasse com os mecanismos textuais próprios do texto narrativo e usasse do encadeamento lógico das ideias para produzir o sentido necessário. Assim, a articulação entre as ideias deveria ser problematizada para que cada sujeito desse processo se apropriasse das capacidades cognitivas de manuseio dos elementos junctivos adequados, visando à completude do texto. Para

que cada aluno percebesse a importância de organizar a paragrafação textual com encadeamento lógico e sequenciação adequada para garantir o sentido dos textos, foram selecionados dois textos narrativos apresentados anteriormente – figuras 107 e 108.

Iniciando as atividades, a tira de Chico Bento foi trazida à sala por um aluno, selecionada por ele para o trabalho de leitura a ser realizado. Logo em seguida, dá-se a elaboração da atividade epilinguística de estruturação textual que, depois, acompanhada de enunciado próprio, como mostra a figura a seguir, figura 109, é proposta aos alunos.

Figura 109 – Registro escrito de enunciado de atividade.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Nesse momento, as escritas foram produzidas em conformidade com o enunciado proposto na figura acima (figura 109), depois de colarem os quadrinhos da tira com sequência lógica, como comprova a figura a seguir, figura 110.

Figura 110 – Registro de atividade realizada.

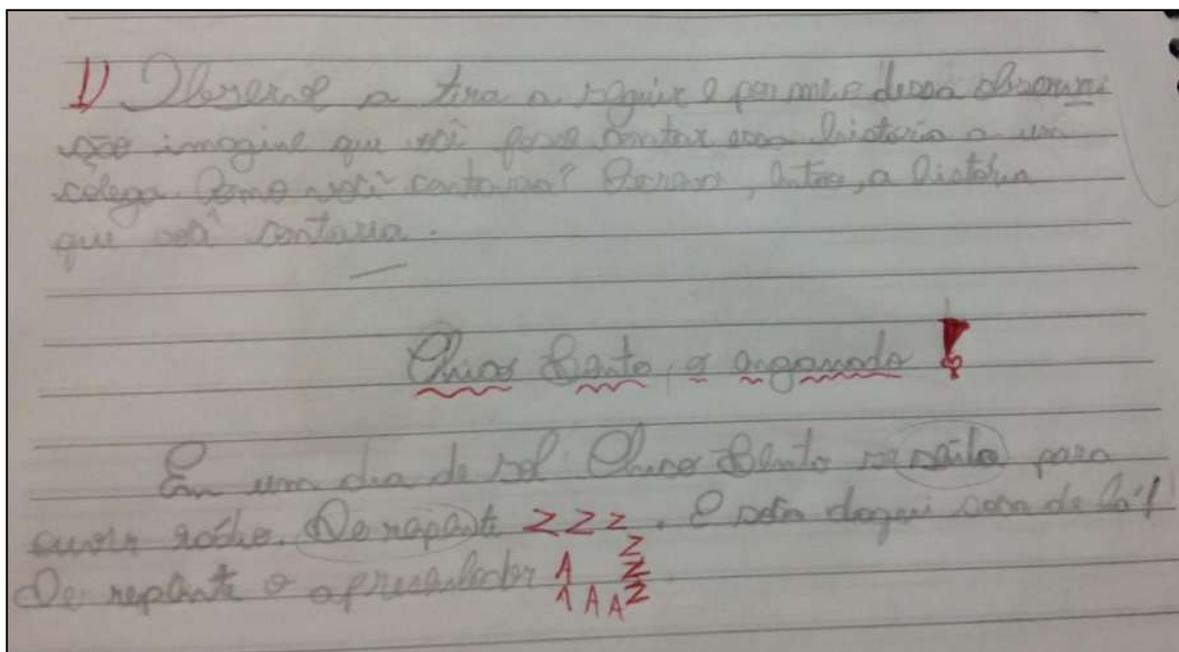


Comentário da aluna demarcando a reflexão com e sobre a ação dela no ato produtor da atividade: ler, reler, pensar, repensar... Ao fazer, escreve: “rever sempre!”

Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

E a produção tem início em conformidade com o enunciado proposto, como comprova a figura 111, a seguir. Tendo como base a tirinha de Chico Bento, a narrativa deveria ser produzida, como se o sujeito-aluno fosse o contador de histórias que daria vida aos quadrinhos. E assim ele, o aluno, fez!

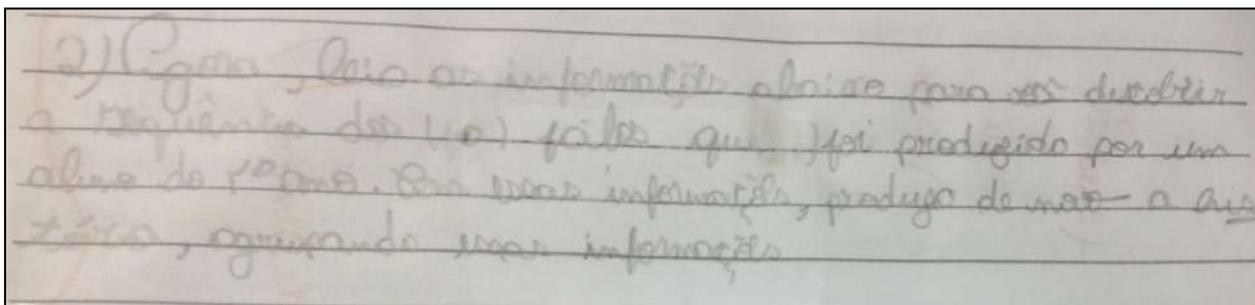
Figura 111 – Registro de atividade realizada: produção textual.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Visando à ampliação do texto produzido com o acréscimo de informações e com a articulação textual própria da linguagem na modalidade escrita, a atividade foi continuada com as problematizações para inclusão de conectivos e demais informes e categorias morfológicas necessárias. A professora simulou uma possível produção para que o aluno agisse sobre ela, considerando o enunciado a seguir, figura 112.

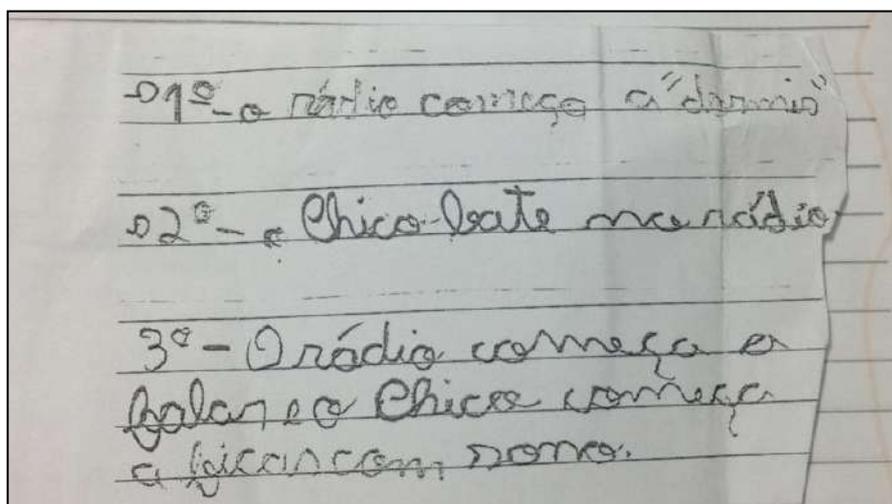
Figura 112 – Registro de atividade realizada: produção textual.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Ao se deparar com esse novo enunciado de produção, cada aluno conheceu uma possível idéia que um outro aluno do 4º ano teria tido ao se deparar com o texto, como mostra a figura a seguir, figura 113. E assim foi levado a produzir de novo o “causo” pensado por ele, já que o enunciado sugeria a reescrita incluindo os detalhes pensados por esse suposto aluno do 4º ano.

Figura 113 – Registro de atividade realizada.

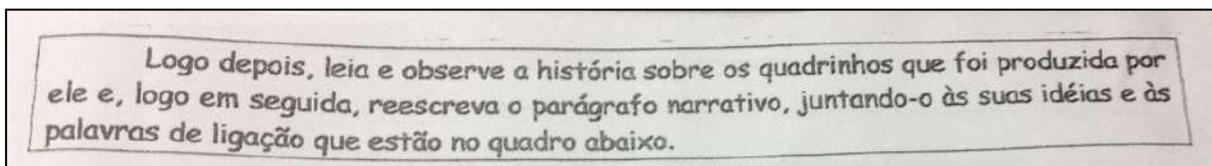


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Toda essa ação problematizava para novas investidas textuais e fazia com que cada aluno experimentasse novas possibilidades de pensar a ideia já pensada. E a ampliação ia se consolidando e o repertório lexical se ampliava cada vez mais.

Logo em seguida, nova sugestão de refeitura do texto era apresentada e colada no caderno, como nos mostra a figura 114, a seguir, com o enunciado proposto

Figura 114 – Registro de atividade realizada.

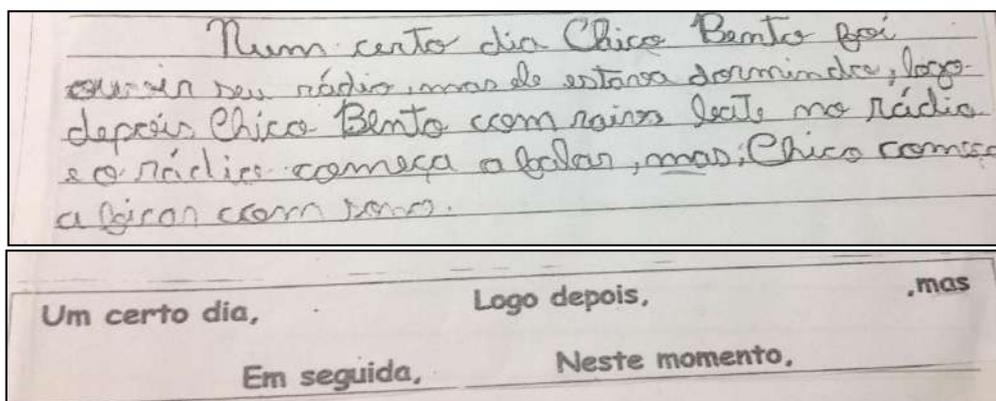


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

e novas possibilidades de ampliações textuais eram apresentadas, como mostra a figura 115, a seguir, com o término do enunciado colado no caderno. Nessa hora, foram apresentados conectivos para que o aluno se apropriasse desse mecanismo textual de articulação de idéias ao elaborar qualquer texto escrito. Além de (re)pensar o texto escrito, encontrava-se diante de hipóteses de escrita pensadas por outros sujeitos e realizava a comparação entre essas produções. Com isso, ampliava sua capacidade de organização textual. Ao incluírem os conectivos na estruturação da idéia do texto, operavam representações inúmeras: testavam o conectivo 'Em seguida' no início do texto e discutíamos a lógica da expressão vocabular usada no início e, nessa hora, afirmavam que deveria ficar depois de outra idéia para dar sentido. E a mesma reflexão ocorreu com os demais marcadores 'Logo depois' e 'mas'. "Ué, mas é com letra maiúscula!", afirmaram alguns. E outros completavam "Então, não pode ser aqui!"

Assim sendo, chegamos à seleção do conectivo "Um certo dia," como demarcador do início do texto, após, ainda, confrontarem-no com o "Neste momento,". Afinal, diziam, "neste momento" já é "um momento falado e se ficar no início ele não vai ter sido falado, ainda." Houve, portanto, a produção e a reprodução do texto, operando com os mecanismos linguísticos próprios da modalidade escrita, opondo-se às marcas de oralidade da modalidade falada coloquial, marca de expressão desses sujeitos do 4º ano ao narrarem sobre um fato. Nesses momentos, o "aí" ganha destaque. Porém, aqui, o "aí" não existiu.

Figura 115 – Registro de atividade realizada.

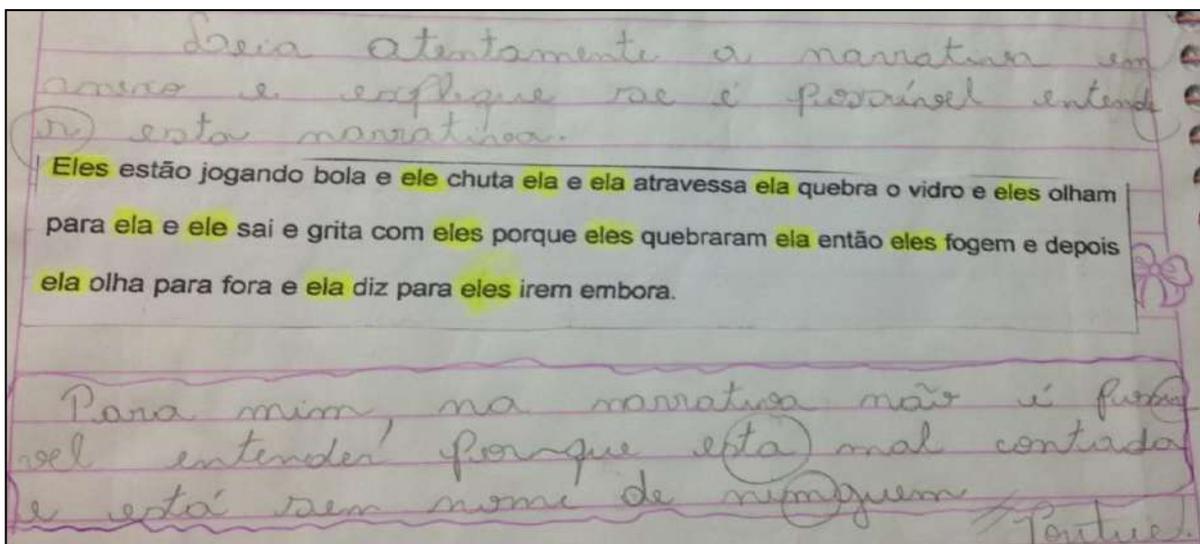


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Concluídas todas as etapas, os próprios alunos estabeleceram um quadro comparativo entre as produções realizadas e avaliaram a mudança, caso ela tenha ocorrido no padrão textual escrito. Feito isso, analisaram coletivamente esses ganhos e refletiram sobre a importância da elaboração de um texto com a completude necessária para que haja o entendimento devido.

Nesse momento, a narrativa pronominal desponta como texto que reforçaria essas descobertas. Afinal, trata-se de texto sem informatividade. Essa reflexão foi possibilitada, por meio do enunciado da atividade, apresentado a seguir, figura 116.

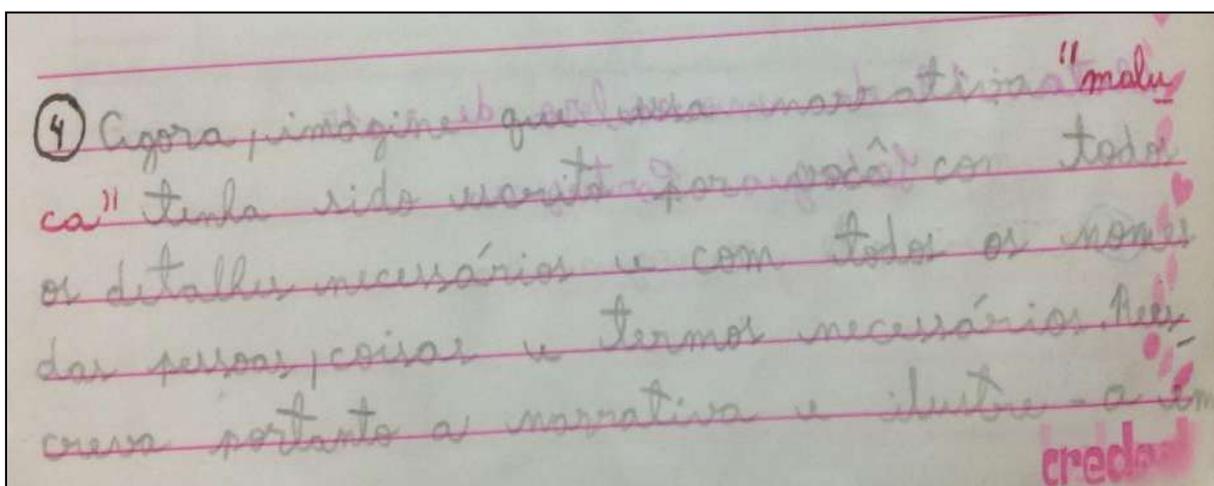
Figura 116 – Registro de atividade realizada.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Terminada esta etapa de produção, nova etapa de retomada ao texto é realizada a partir de enunciado próprio, conduzindo, interativamente, o repensar o texto e refazê-lo adequadamente. Vale ressaltar que, no decorrer dessa análise oral, a narrativa pronominal foi chamada de “narrativa maluca” pelos alunos e, assim, ficou sua identificação ao nos referirmos a ela. No entendimento de cada um deles, essa (in)consistência desse texto era algo maluco. Assim, precisava de “reparo”. É o que comprova a figura a seguir, figura 117.

Figura 117 – Registro de atividade realizada.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

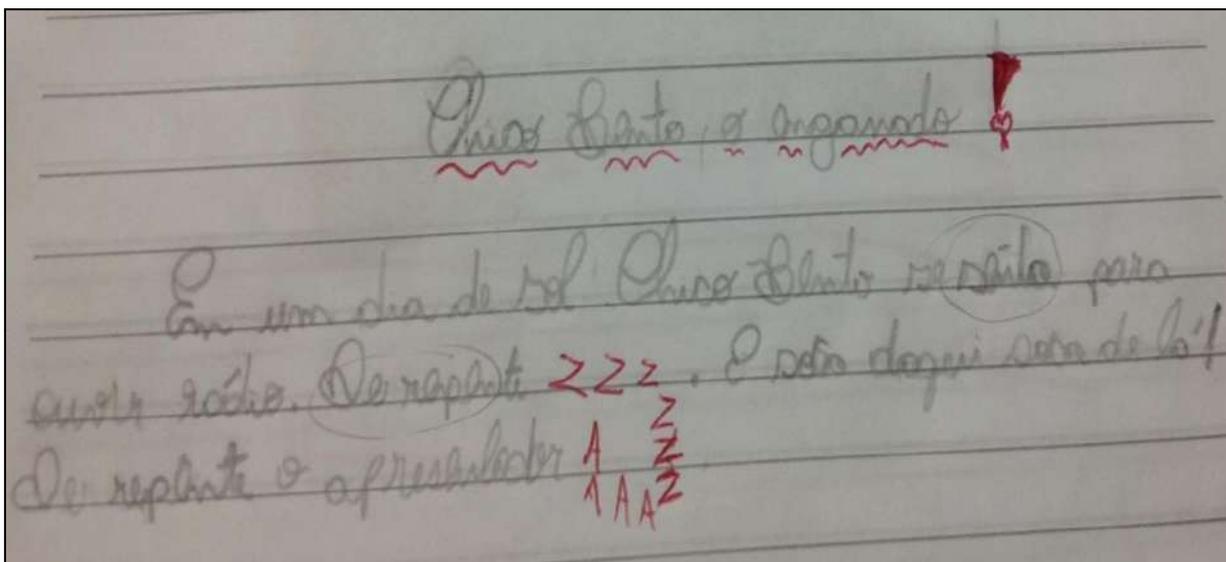
Concluídas todas as etapas, a “narrativa maluca”, como foi chamada pelo grupo, ganha o sentido necessário e a história passa a ser entendida, com direito até a ilustração. Com todas as etapas dessa ação linguística, por vias epilinguísticas, comprovamos o aprimoramento do padrão textual por meio dos elementos usados: pontuação e categorias morfológicas necessárias para validar os aspectos semânticos do texto.

## **ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA E AVALIAÇÃO SOBRE A MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM**

Por meio das atividades realizadas, ocorreu, comprovadamente, a manipulação da linguagem nos processos de escolha e seleção lexical ao produzir e/ou ampliar os

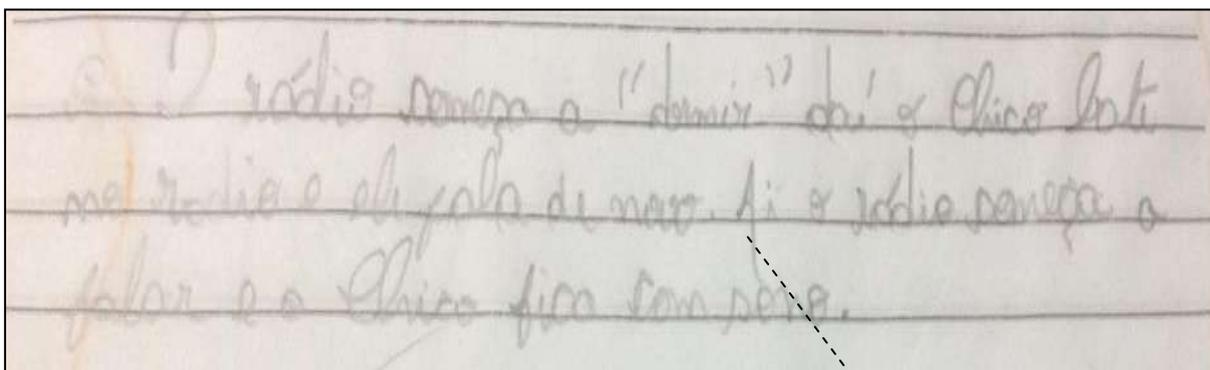
textos propostos, justamente, com o intuito de comprovar a diferença linguística que, ali, no texto escrito, passa a existir. Esse jogo de palavras é percebido nos exemplos a seguir, figuras 118, 119 e 120, quando a mesma aluna alterna a escrita no jogo linguístico das representações enunciativas.

Figura 118 – Registro de atividade realizada.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

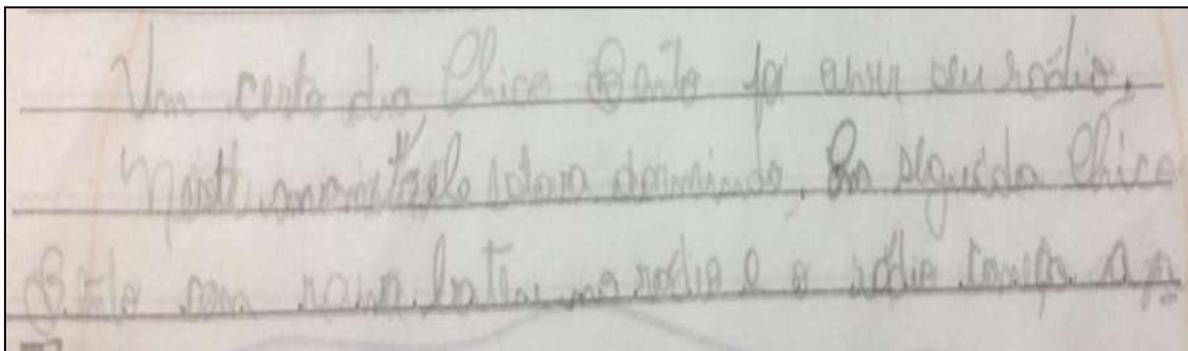
Figura 119 – Registro de atividade produzido pelo aluno.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Marca de oralidade que será substituída pelo conectivo textual.

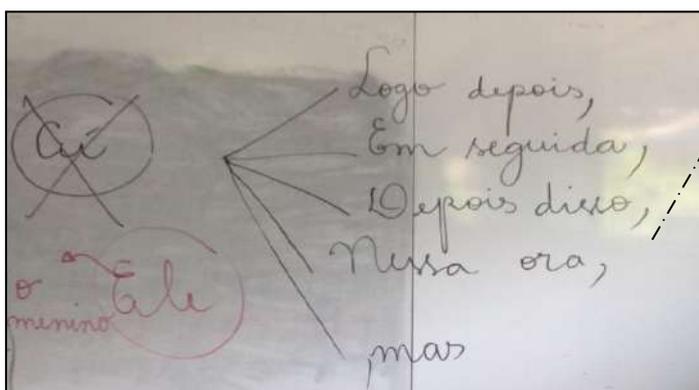
Figura 120 – Registro de atividade textual produzida pelo aluno.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Interessante perceber que no processo de escritura e titulação do texto, há o respeito ao gênero textual: tira. Textos curtos com períodos, também, curtos e pontuais. E, além do mais, expressivos. Na figura a seguir, figura 121, o retrato da discussão que o *aí*, citado anteriormente, gerou em sala. Os conectivos já começam, naturalmente, a fazer parte das preocupações textuais na escrita, com o uso já sendo realizado como recurso de retomada textual e substituição vocabular.

Figura 121 – Registro de atividade realizada – 6º momento da SD

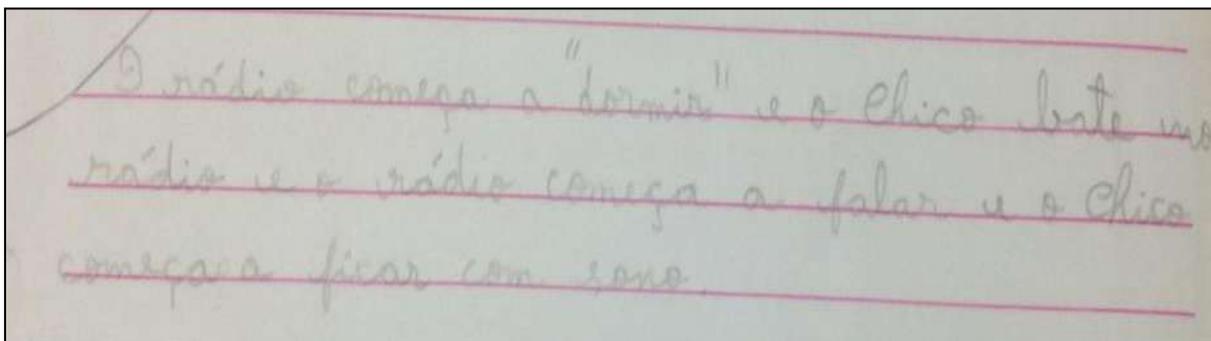


Na hora da escrita da palavra **hora**, outra simulação: e se retirássemos o **h**? Mudaria o sentido ou não?

Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

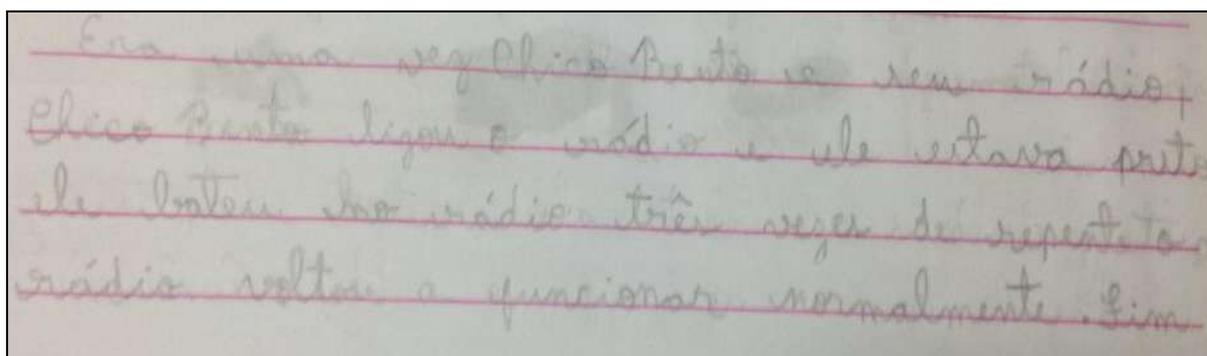
Certamente, na manipulação linguística, mexendo com a língua e não falando sobre ela, é que o domínio textual-discursivo se consolida no Ensino Fundamental. As figuras a seguir, figuras 122, 123 e 124, ilustram a manipulação da linguagem de uma outra aluna. Vejamos: outra possibilidade de construção textual se percebe!

Figura 122 – Registro de atividade realizada – etapa inicial.



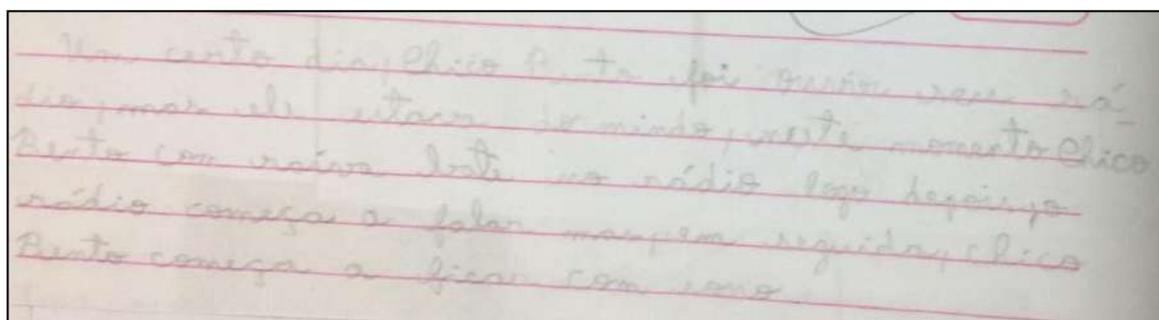
Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 123 – Registro de atividade realizada, após refeitura textual.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

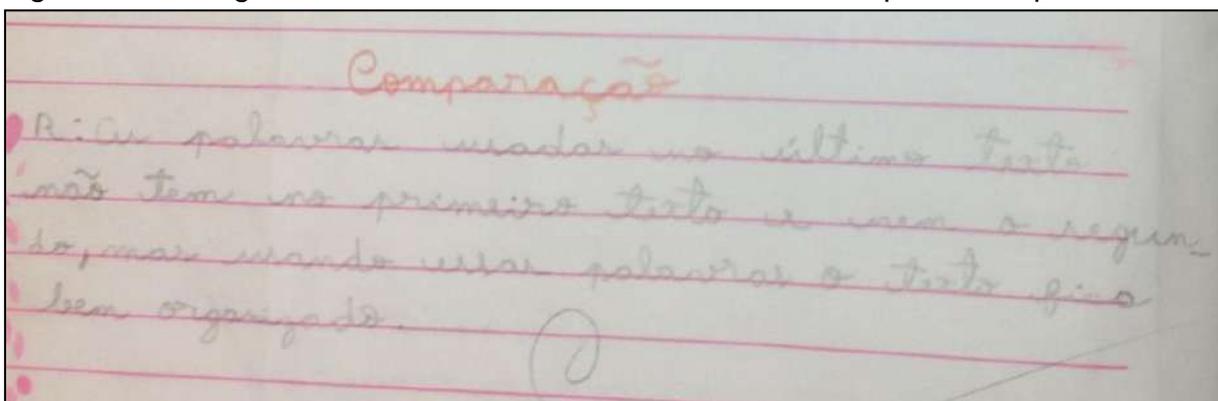
Figura 124 – Registro de atividade realizada após nova refeitura.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Ao comparar a produção realizada por si mesma em situações distintas, a aluna relata ter ficado *bem organizado* com as mudanças! São os conectivos textuais e os elementos juntivos, natural e significativamente, sendo levados ao aluno em situação significativa e de aplicabilidade, sem decorebas tradicionalistas. É o que nos mostra a figura a seguir, figura 125:

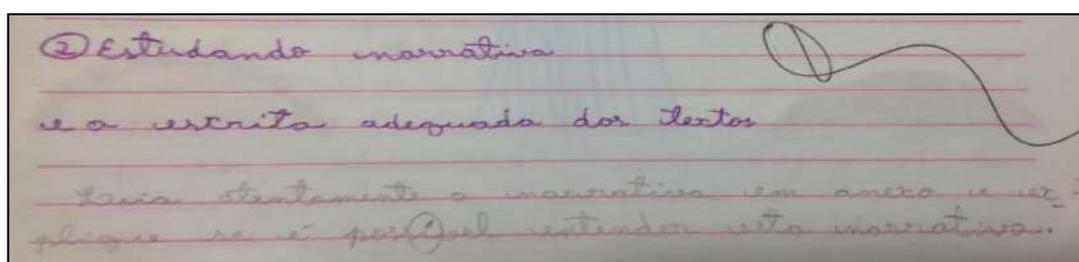
Figura 125 – Registro de atividade realizada – análise textual produzida pelo aluno.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Sob a mesma ótica epilinguística, a atividade textual com a “narrativa maluca” contribuiu, e muito, para esse jogo linguístico de manipulação da linguagem e aprimoramento textual. O enunciado apresentado a seguir, na figura 126, já problematiza o encontro com o texto ao questionar a possibilidade de compreensão do sentido que ele apresenta ao iniciar a atividade proposta. Assim, há o despertar para o ato de leitura.

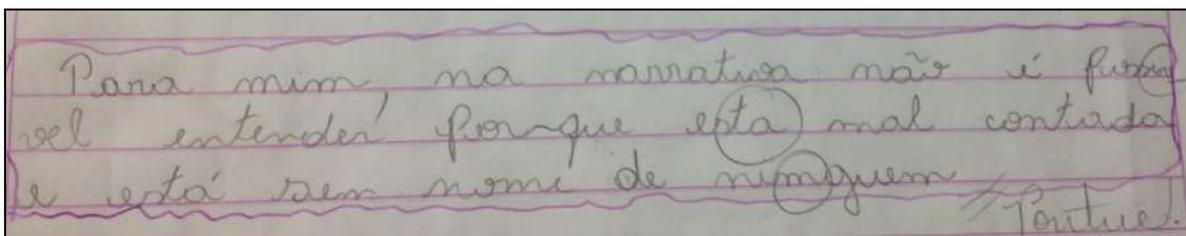
Figura 126 – Registro de atividade realizada – enunciado coletivo de produção.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Nessa busca, na tentativa de produzir sentido na narrativa, a resposta é imediata, como retrata a figura a seguir, figura 127: *está mal contada... não é possível entender...*

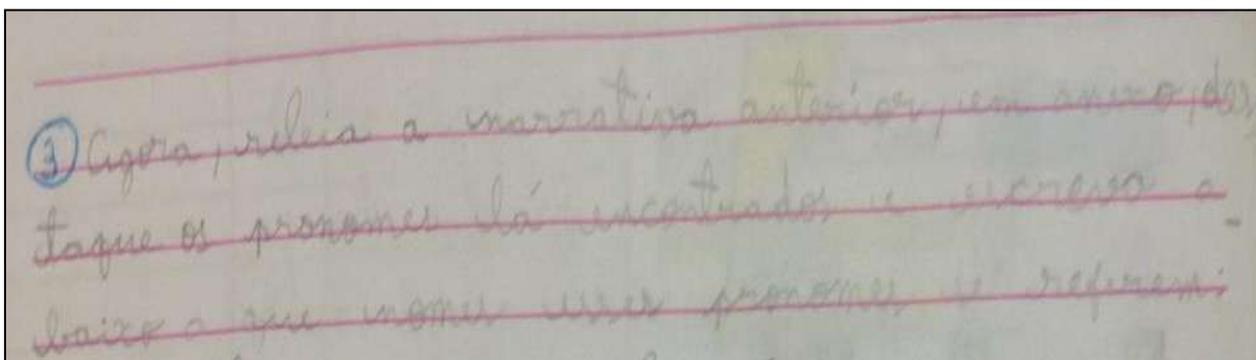
Figura 127 – Registro de atividade realizada pelo aluno para analisar o texto.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Chegada a essa conclusão, inicia-se, então, o trabalho de idas e vindas ao texto. E a ação de manipulação da linguagem permanece, como mostra o enunciado da figura 128, a seguir.

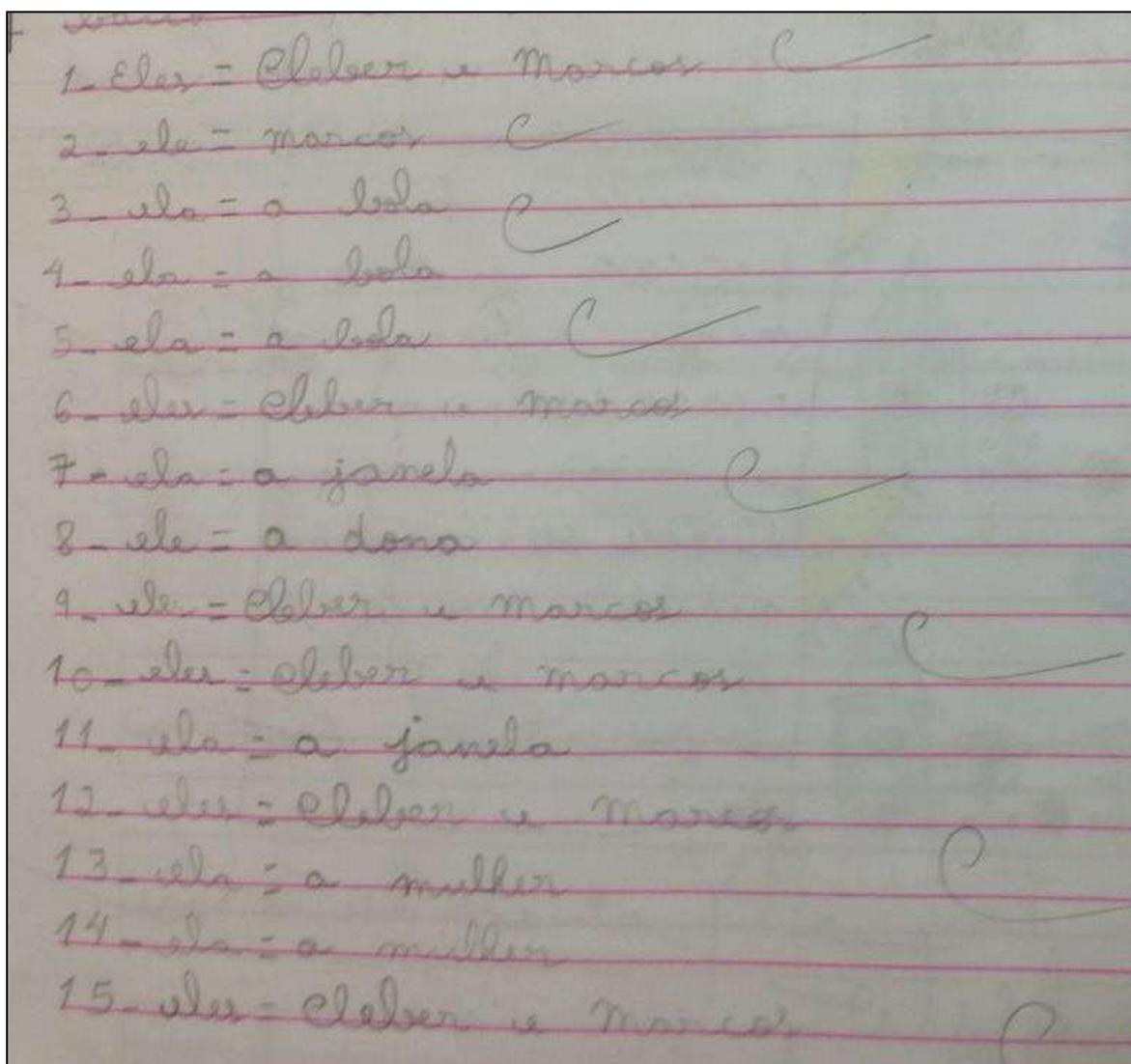
Figura 128 – Registro de atividade realizada com o enunciado para analisar o texto.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Operadas as trocas vocabulares e morfológicas, conforme retrata a figura a seguir, figura 129, a ação com e sobre a linguagem se realiza.

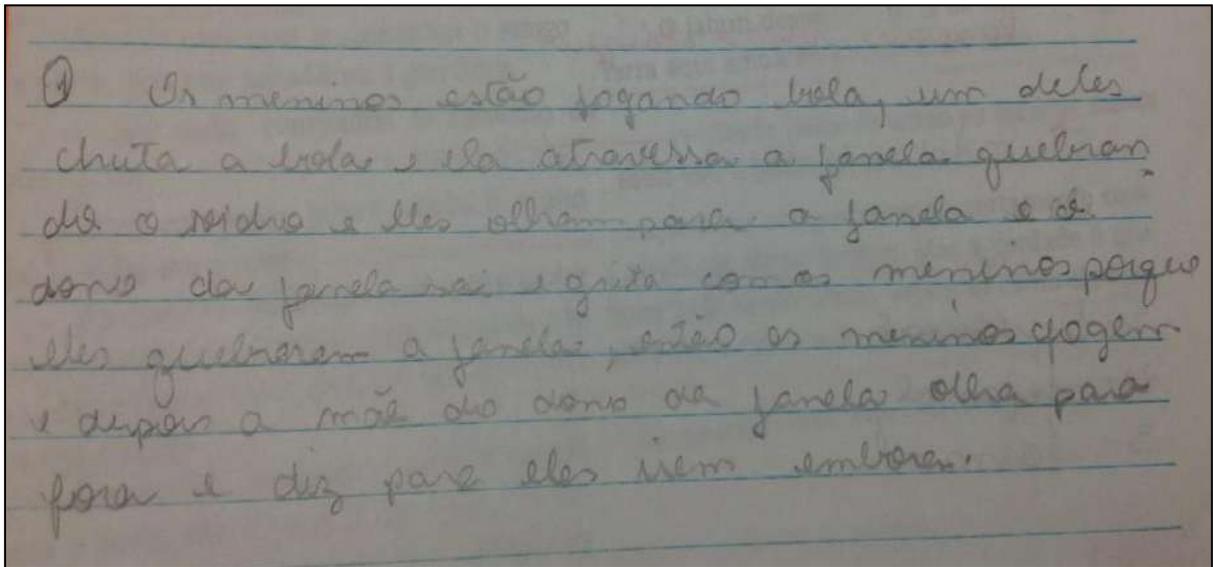
Figura 129 – Registro de atividade realizada: trocas e substituições vocabulares.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

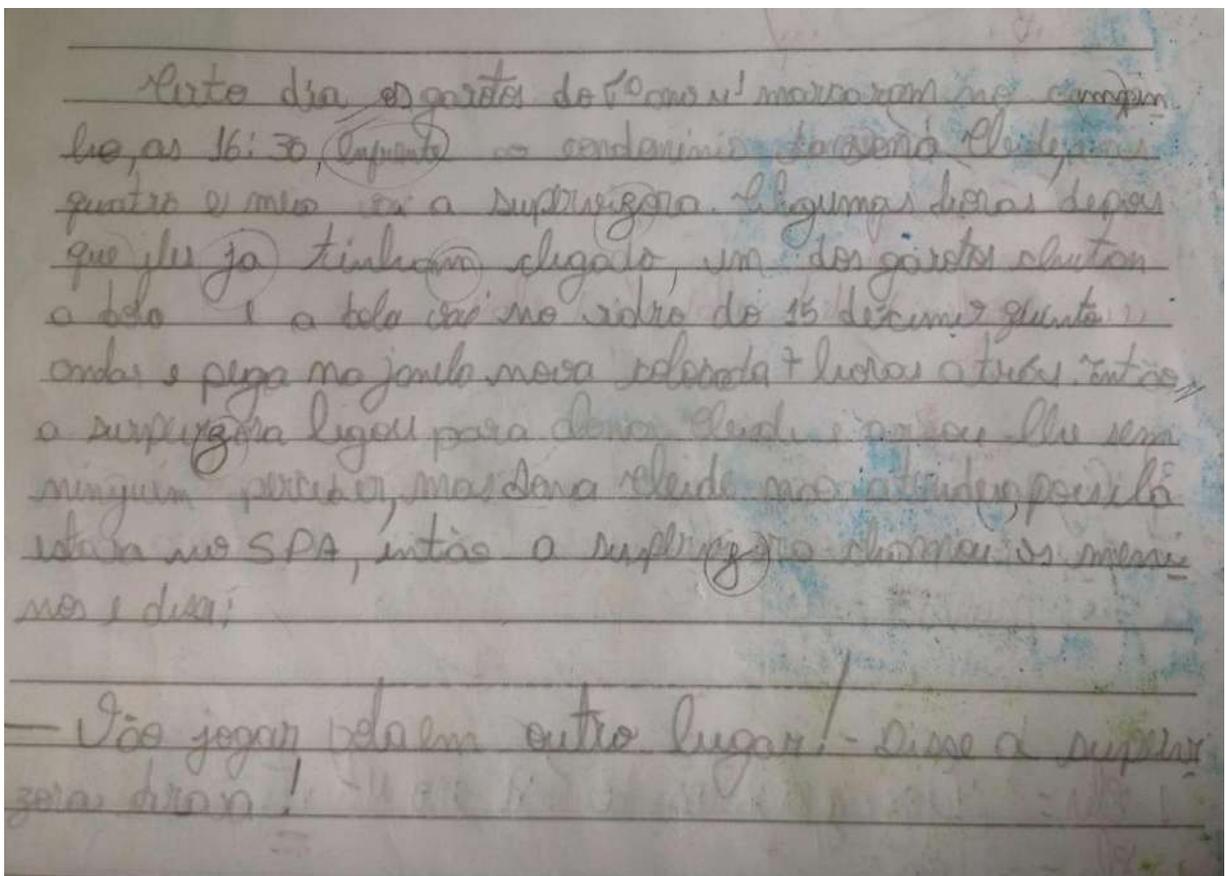
Logo em seguida, as escritas e as produções realizadas comprovam a eficácia dessa ação: riqueza textual com o sentido necessário, figuras 130, 131 e 132, a seguir.

Figura 130 – Registro de atividade realizada – refeitura textual: trocas vocabulares.



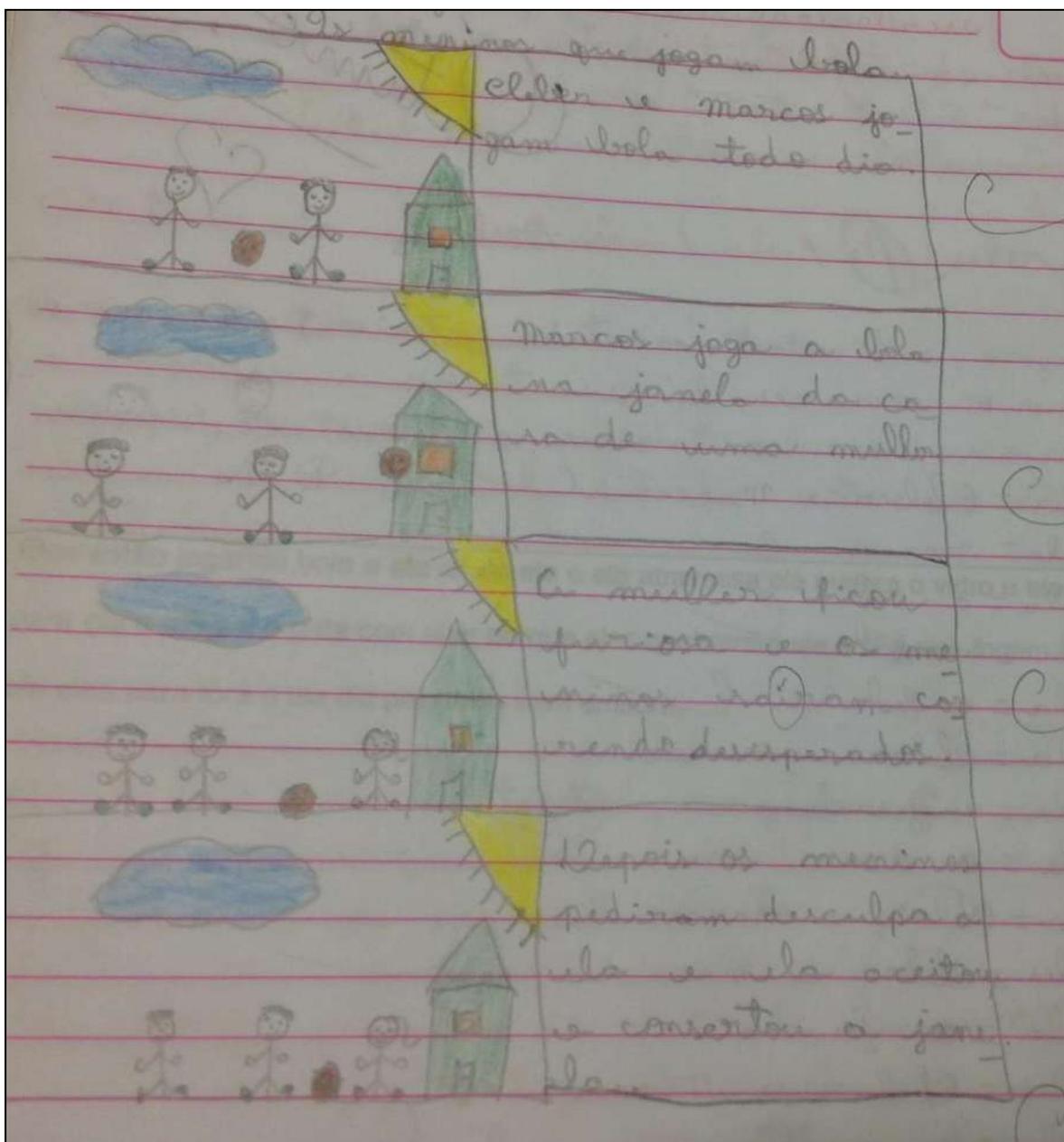
Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 131 – Registro de atividade realizada - refeitura textual: trocas vocabulares.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 132 – Registro de atividade realizada – o nascimento do texto referido.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

## **7º MOMENTO**

Figura 133 – Sistematização do planejamento de atividades norteadoras – 7º momento da SD

Tema: **O homem na sociedade: perspectivas e desafios**

Número de aulas: **04 horas/aulas – 7º momento da SD (figura 132)**

Período: **novembro e dezembro de 2015**

Áreas focadas: **Ciências Sociais, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática**

**Atividades:** Leitura e análise de textos informativos: notícias, reportagens de jornal e charge; produção de texto no gênero notícia; produção de manchetes jornalísticas; exposição dialogada; trabalho em grupo; leituras e análises de textos.

**Textos:** *Todos os mosquitos terão Zika em 2016*, notícia do jornal A Gazeta, de 13/12/2015; *Três décadas para o Rio Doce ser recuperado*, reportagem publicada pelo jornal A Gazeta de 22/11/2015; e *MOrTOS*, chargedo cartunista Amarildo.

Objetivos específicos: **Escrever proficientemente, considerando o interlocutor no processo intersubjetivo da linguagem; produzir sentido nos textos lidos, identificando a centralidade temática e os dados informativos de maior relevância; tornar-se dono efetivo do mecanismo linguístico para resolver as situações-problema de cunho interdisciplinar pelos quais precisar passar em seu meio sócio-escolar e profissional; levantar argumentos explícitos e implícitos nos textos; pontuar o texto em função do sentido pretendido e do gênero textual; localizar e retirar informações pertinentes; realizar inferência lexical a partir do contexto; respeitar as convenções da escrita em seus diferentes aspectos.**

Habilidades linguísticas: **processo inferencial, localização de informações explícitas e implícitas, checagem e validação de hipóteses, relações textuais, intencionalidade textual, compreensão global dos textos e produção de sentido em textos não-verbais; produção textual.**

Conteúdos: **estrutura textual nos gêneros notícia e reportagem; estruturação frasal; paragrafação; relação predicativa – o sujeito e o predicado na construção frasal; relação sintagmática na construção do parágrafo e, por conseguinte, do texto; gênero textual: notícia/reportagem de jornal com as respectivas manchetes; pontuação como efeito de sentido na construção do texto.**

Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

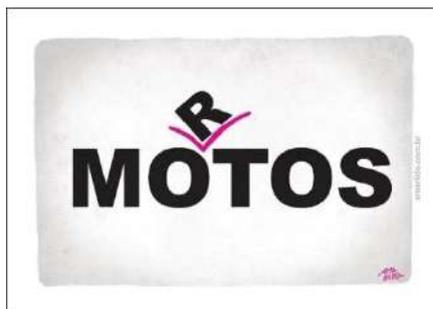
**CORPUS TEXTUAL DO 7º MOMENTO DA SD**

Figura 134 – Texto utilizado no 7º momento da SD



Fonte: Jornal A Gazeta – 22/11/2015  
<http://www.gazetaonline.com.br/ conteudo/2015/11/noticias/cidades/3915476-rio-doce-precisa-de-pelo-menos-tres-decadas-para-ser-recuperado.html> acesso em 25/11/2015

Figura 135 – Texto utilizado no 7º momento da SD



Fonte: <https://amarildocharge.wordpress.com/page/313/> Acesso em 18/09/2015

Figura 136 – Texto utilizado no 7º momento da SD

### **TODOS OS MOSQUITOS TERÃO VÍRUS ZIKA EM 2016**

Fonte: Jornal A Gazeta – 12/12/2015

[http://www.gazetaonline.com.br/\\_conteudo/2015/12/noticias/cidades/3917620-todos-os-mosquitos-terao-virus-zika-em-2016.html](http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2015/12/noticias/cidades/3917620-todos-os-mosquitos-terao-virus-zika-em-2016.html) Acesso em 12/12/2015

#### **DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

Após os momentos pedagógicos anteriormente relatados e culminando com o término do ano letivo em 2015, o 7º momento da SD traz à tona para consolidação de nossa pesquisa um momento significativo, sistêmico e cuja culminância será a produção escrita, validando a hipótese de que aluno do EF I pode, e deve ser trabalhado linguisticamente, por vias epilinguísticas, para desenvolver e aprimorar a capacidade textual-discursiva com e sobre a linguagem, manipulando-a.

Sob essa perspectiva, o texto de temática ambiental intitulado *Três décadas para o Rio Doce ser recuperado* (figura 133) invade o espaço da sala de aula e ancora atividades múltiplas de pesquisa, análise, leituras e produções. Todas essas atividades de cunho interdisciplinar sustentam a base do pensamento complexo e validam a teoria das operações enunciativas à luz da autonomia e do dialogismo, partindo do princípio da mediação e da interação.

Resguardadas as bases teóricas que fundamentam a pesquisa, antes de lerem o texto, o trabalho linguístico tem início com as problematizações próprias de perguntas ao texto para que a capacidade de análise seja potencializada. Logo em seguida, para checagens e validações, os estudantes encontram-se, primeira e inicialmente, com a manchete da reportagem citada anteriormente. O conhecimento matemático, presente em todos os trabalhos realizados, aqui, se faz presente na análise da palavra *décadas*. Sim! Esse vocábulo, ainda, era desconhecido por alguns e gerou polêmica. Só aí um grande debate foi travado: três anos para se recompor? O que seriam três décadas? Trata-se de um tempo curto ou longo? E a especulação sobre o texto tem início. E foram muitas perguntas levantadas para que a busca, depois, fosse intensificada por vias leitoras.

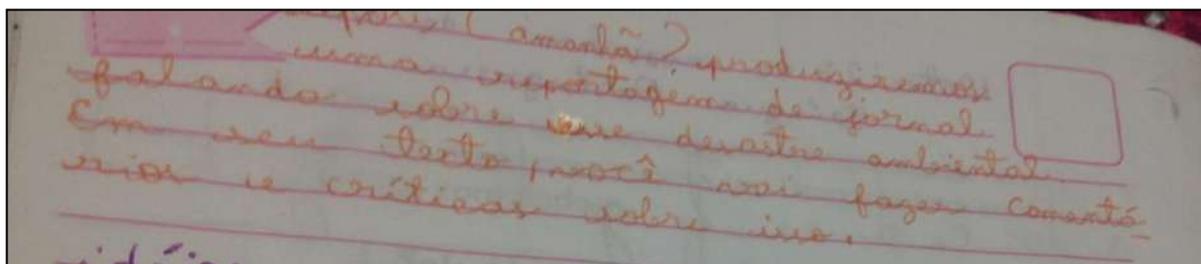
Passamos, então, à leitura do texto e a pesquisas sobre as informações nele apresentadas. Todas essas atividades realizadas coletivamente ocorreram por meio de mediações e construções pessoais interativamente. Logo em seguida, foi elaborada a produção de roteiro do trabalho a ser realizado sobre o tema e o texto no gênero reportagem sendo foco de culminância da atividade proposta. A produção escrita foi realizada. Partindo da temática em pauta, o texto do cartunista Amarildo, figura 134, ganha destaque: MORTOS em Mariana! E aqui? O que muito mata nosso povo? Os acidentes e as motos ganharam destaque e a plenária em sala foi realizada por meio de muitas exposições orais por parte dos estudantes.

Muitos tipos de mortes foram relatadas e, assim, chegamos à dengue. O terreno estava fértil para outro texto jornalístico para concluirmos nossa SD, lendo e escrevendo. Tratava-se do texto da figura 135, *TODOS OS MOSQUITOS TERÃO VÍRUS ZIKA EM 2016*. Foram muitas as análises e as atividades realizadas de exposição oral.

## **ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA E AVALIAÇÃO SOBRE A MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM**

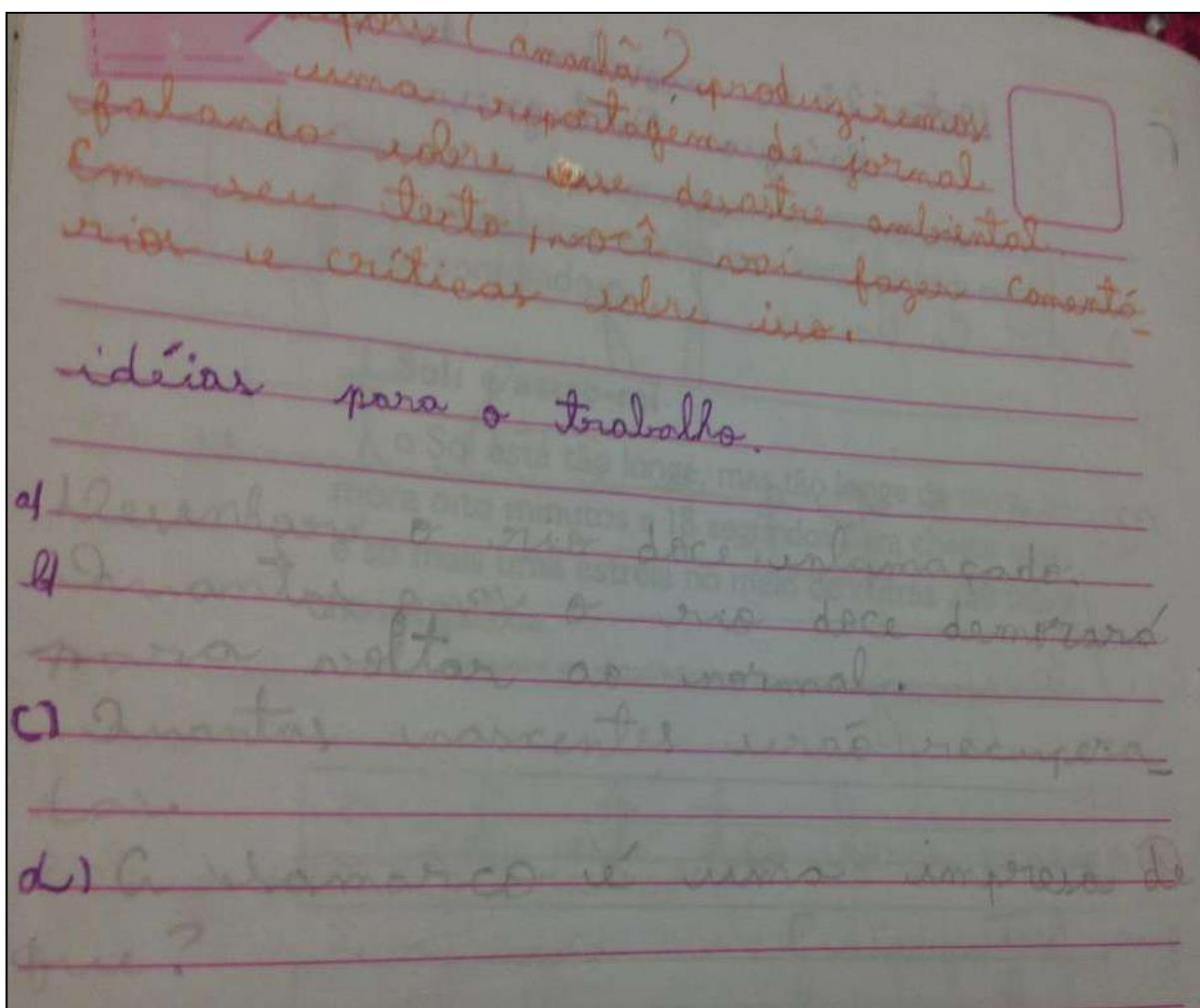
Lendo e escrevendo, as ações de manipulação da linguagem foram determinantes nesse momento da SD. Como última produção realizada, o grau de maturidade linguística percebida nos sujeitos do 4º ano é muito intensa. Inicialmente, ocorre o estabelecimento dos combinados a respeito do trabalho escrito a ser realizado, e sem imposições do professor, retratado na figura 137, a seguir.

Figura 137 – Registro de enunciado de atividade – produção escrita.



Com as observações realizadas, percebemos ensaios de ideias a serem utilizadas no texto final: pesquisas, rascunhos, roteiros, dúvidas que gerariam pesquisas, como o caso da pergunta feita pela aluna na figura 138, a seguir, figura que ilustra o perfil de autonomia já iniciado por meio do trabalho realizado: planejar o que vai ser produzido por meio do trabalho com o texto proposto, figura 139, também, a seguir.

Figura 138 – Registro de enunciado de atividade para nortear a produção escrita.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

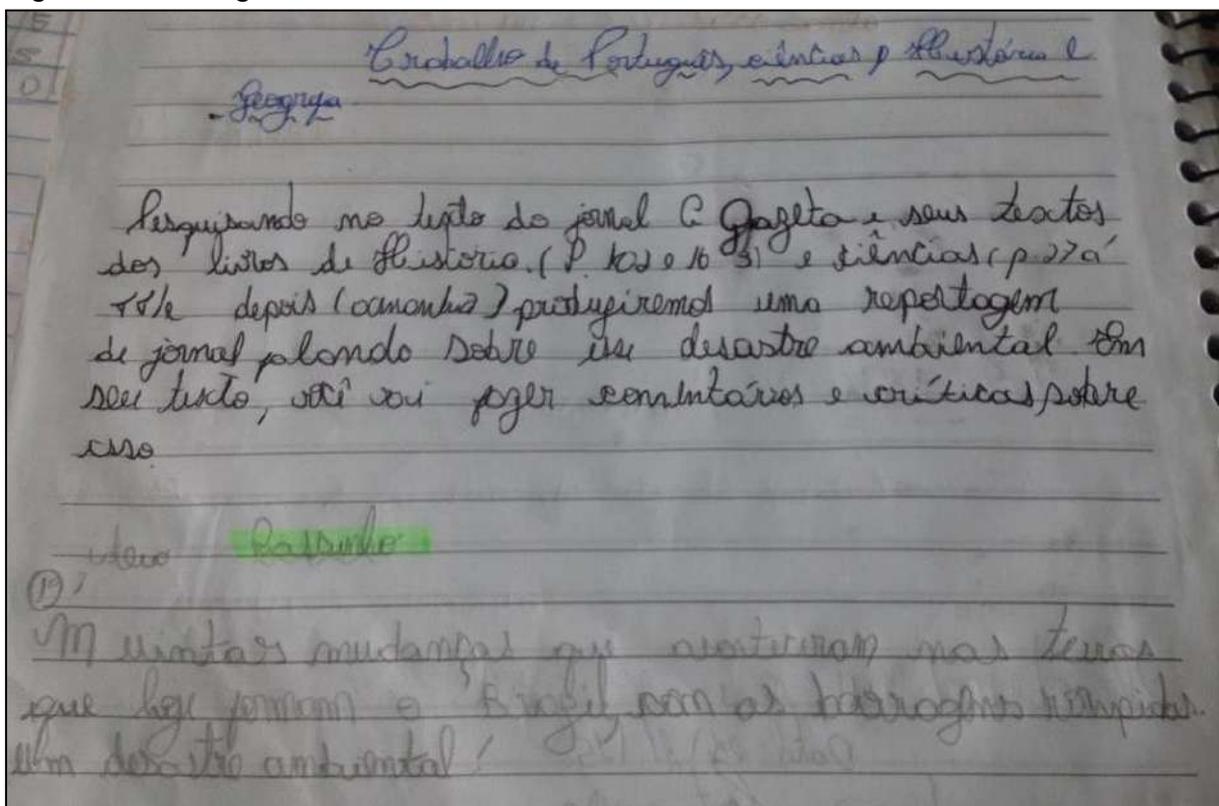
Figura 139 – Registro de análise de texto: leitura para buscar as respostas pessoais



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Até a presença de rascunhos marcou a ação metodológica do trabalho realizado, como percebemos na figura 140, a seguir. A reflexão sobre o que está sendo feito e sobre o que será realizado ganha relevância.

Figura 140 – Registro de enunciado de atividade orientando a feitura da atividade.

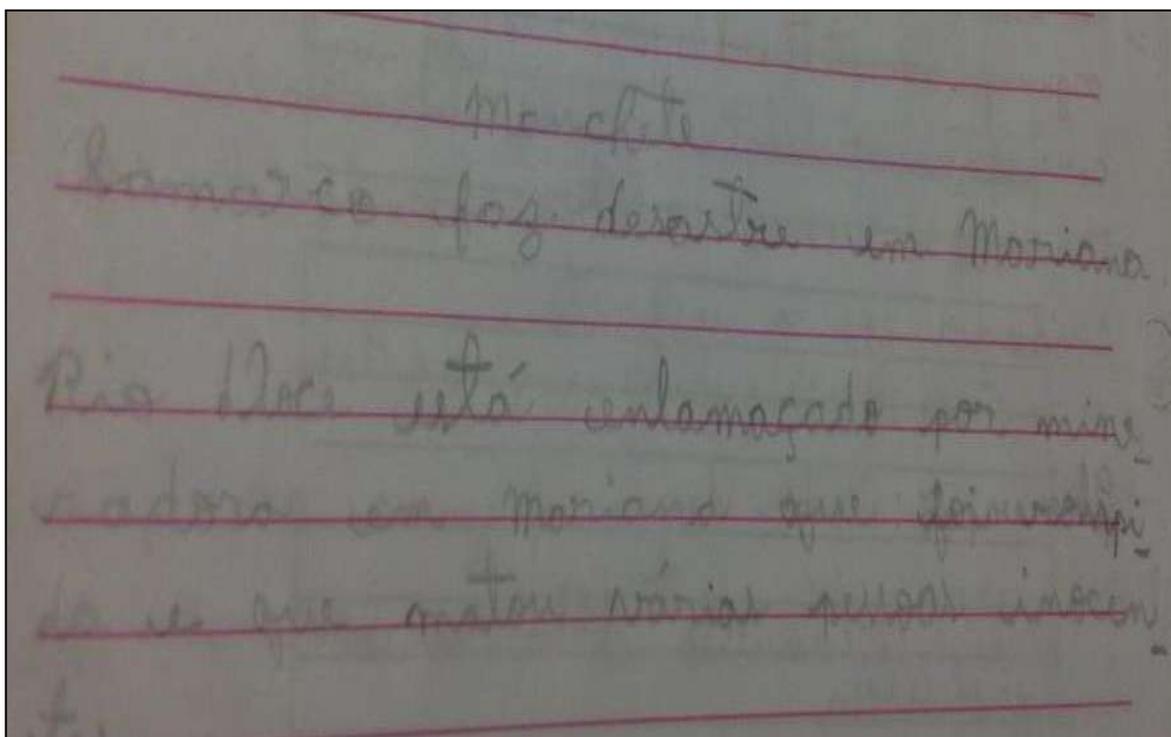


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

É interessante comprovar, também, que as disciplinas curriculares se interpenetram no trabalho realizado, como o título da atividade da aluna da figura 140 já demarca. Não é uma atividade de História ou Geografia, mas é uma atividade de análise, pesquisa e produção do conhecimento, que é único e não fragmentado. E quando o estudante é levado a perceber essa dimensão globalizante, ele é capaz de assim concluir.

Logo em seguida, ensaios de possíveis manchetes para a discussão em grupo (figura 141). E as pesquisas não param aí.

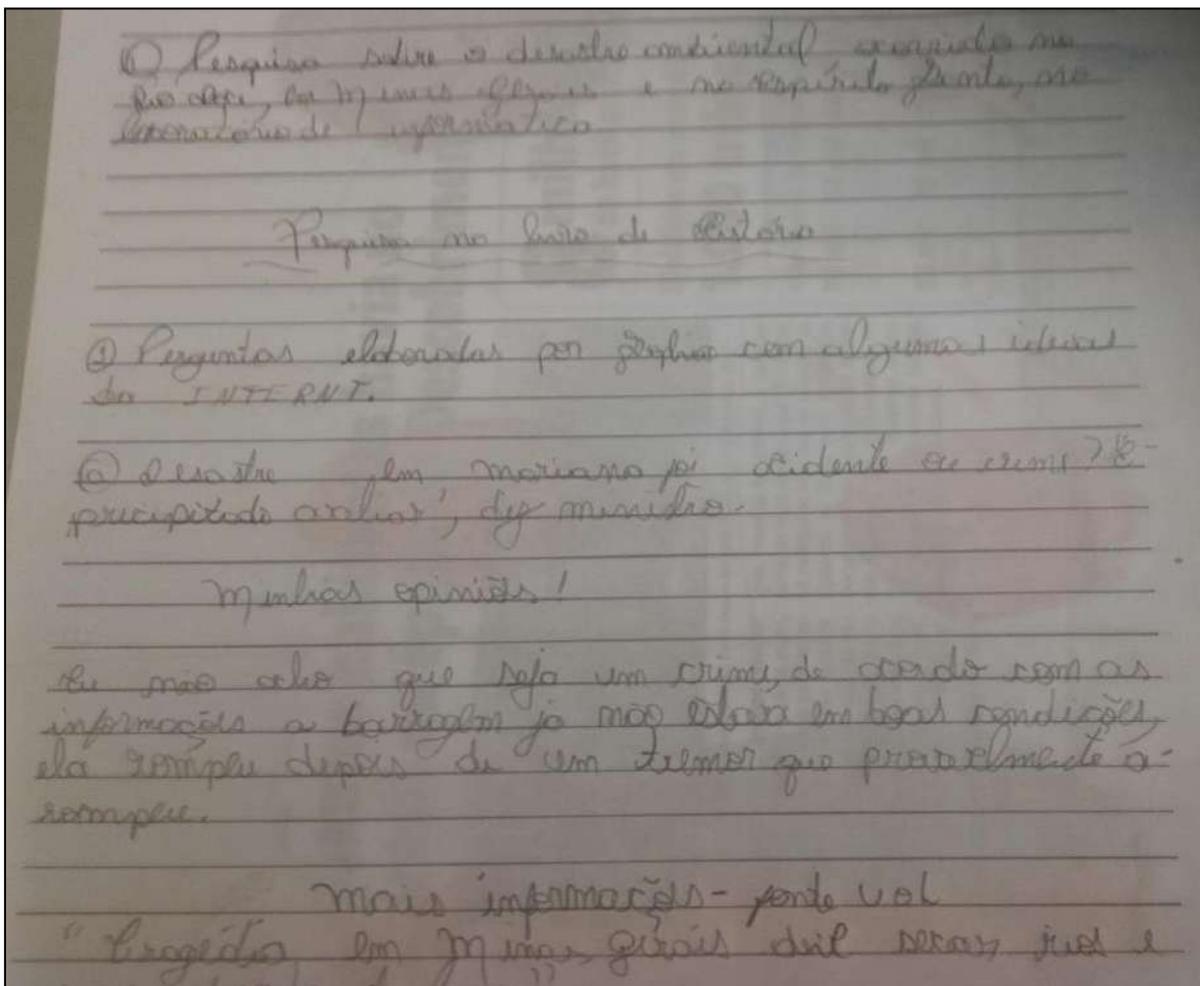
Figura 141 – Registro de enunciado de atividade e produção escrita.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

E com as pesquisas realizadas, os saberes são construídos e as opiniões são produzidas, como nos mostra a figura 142, a seguir: *Minhas opiniões!* Imperativa e afirmativamente, percebe-se o orgulho textual do sujeito que é capaz de produzir conhecimento por meio de sua ação linguística, operando com a linguagem.

Figura 142 – Registro de enunciado de atividade: síntese de produções das análises



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Além disso, o trabalho em grupo, para partilha dessas opiniões e trocas de idéias com os pares de trabalho, como nos ilustram as figuras 143 e 144, é marcante.

Figura 143 – Registro de feitura de atividade em grupo.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

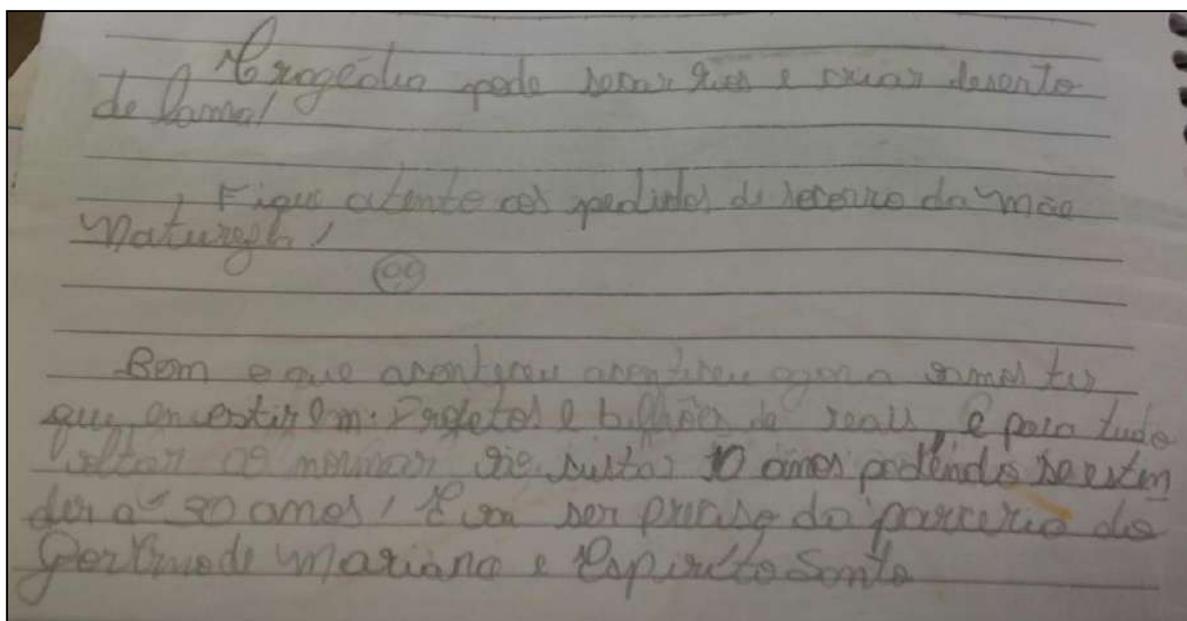
Figura 144 – Registro de feitura de atividade em grupo: análise textual e produção.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

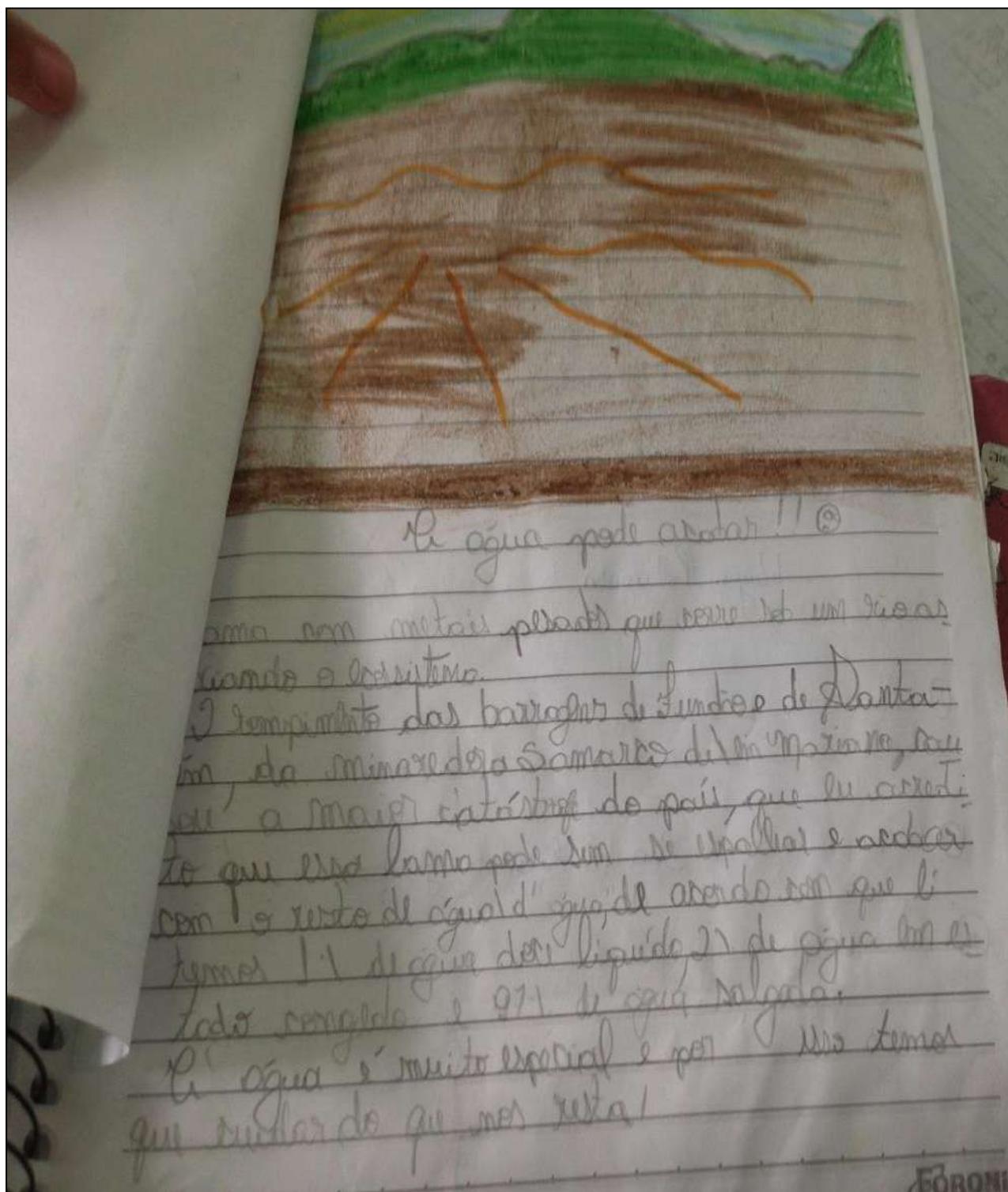
Passadas todas as etapas, o texto no gênero reportagem vai ganhando forma com a leveza e a espontaneidade que nos lembra brincadeira de criança, como percebemos na figura 145 e o texto pronto na figura 146.

Figura 145 – Registro de enunciado de atividade – “ensaio” da produção final pós pesquisas variadas.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 146 – Registro de texto produzido – produção final pós etapas vivenciadas.

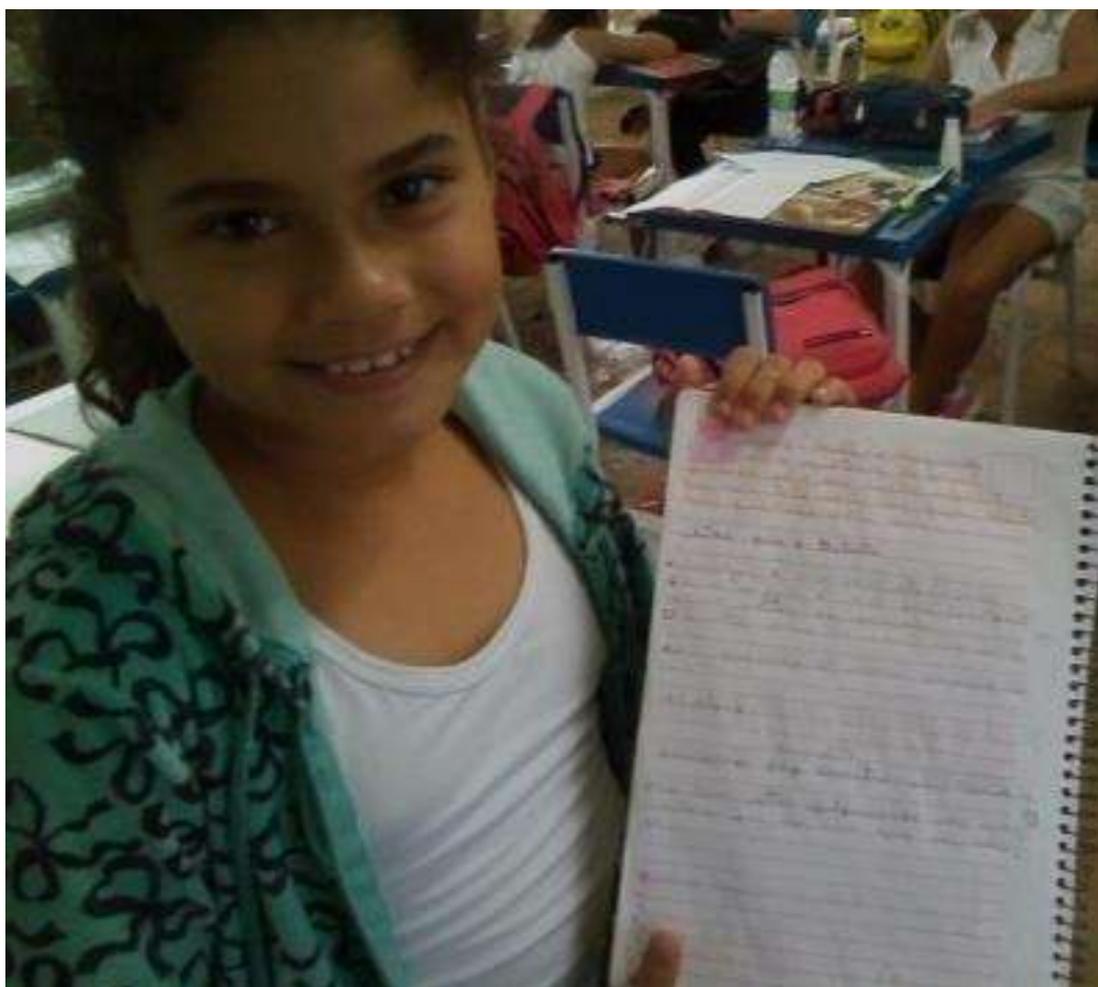


Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Depois de todas as ações, fica visível o prazer de cada sujeito, estudante da sala,

apresentar o produto construído! Simplesmente, dever cumprido! (figura 147). E que venham novos desafios e novos caminhos a serem desbravados nessa fantástica viagem por meio da linguagem!

Figura 147 – Registro fotográfico para documentar a conclusão do trabalho textual e a satisfação pessoal em manipular a linguagem e produzir sentido.



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

**5 CAMINHOS DIVERGENTES... VIAGENS OPOSTAS...  
AÇÕES LINGUÍSTICAS POR VIAS EPI E METALINGUÍSTICAS: UM  
CONTRAPONTO... UMA CONCEPÇÃO... UM SÓ DESTINO...**

"O real não está no início nem no fim,  
ele se mostra pra gente é no meio da travessia..."

ROSA, Guimarães. Grande Sertão Veredas<sup>21</sup>

Com o objetivo de apresentar a prática epilinguística de cunho metacognitivo em sala de aula, visando ao desenvolvimento linguístico textual-discursivo de cada aluno, uma atividade de Língua Portuguesa, que ilustre esse fazer pedagógico, será apresentada neste momento, contrapondo-se a uma atividade de cunho tradicional e normativista, que, ainda, faz morada nas escolas.

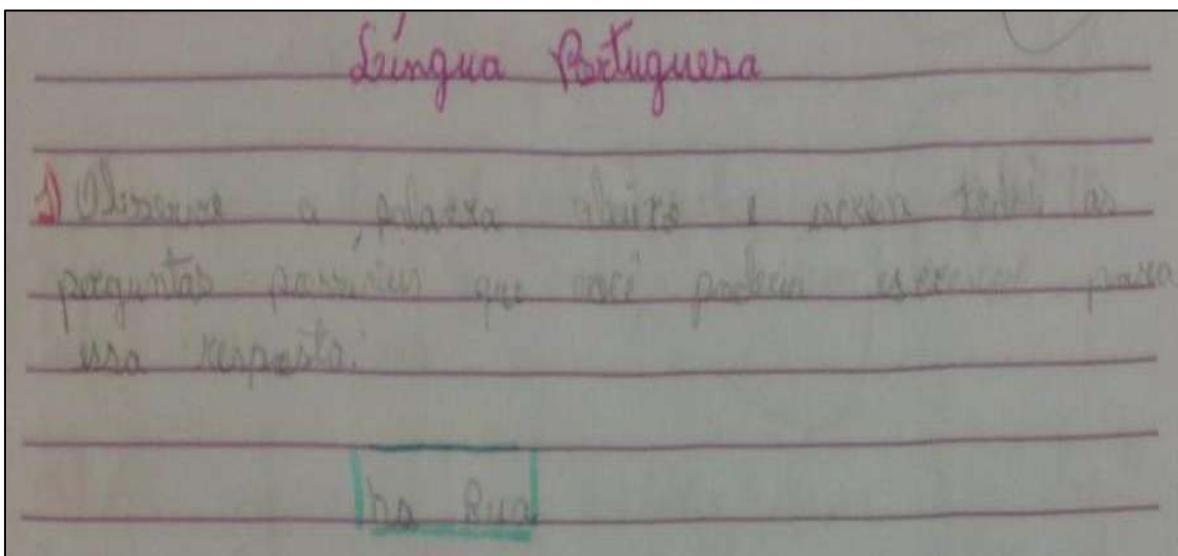
A atividade epilinguística, também, realizada com os alunos do 4º ano do EF I, apresentará a eficácia dessa prática para a formação linguística do referido aluno. Vale lembrar que a atividade surgiu de diagnoses anteriores no processo de ensinagem da língua e que, a partir de usos linguísticos observáveis na turma, foi inserida reflexivamente no fazer pedagógico em sala de aula. A temática focada foi a estruturação frasal, a relação sintagmática na construção do parágrafo e, por conseguinte, do texto, a reflexão sobre sujeito e predicado nessa construção predicativa e o uso da pontuação como efeito de sentido.

A atividade teve início com uma situação hipotética lançada para análise, como nos mostram as figuras 148 e 149, a seguir. Nesse momento da ação linguística, no quadro branco da sala, foi escrito o sintagma *Na rua* e solicitado que cada sujeito produzisse perguntas cujas respostas remetessem ao sintagma citado anteriormente. Feito isso, o enunciado foi transcrito para os cadernos e o processo de criação das perguntas foi iniciado.

---

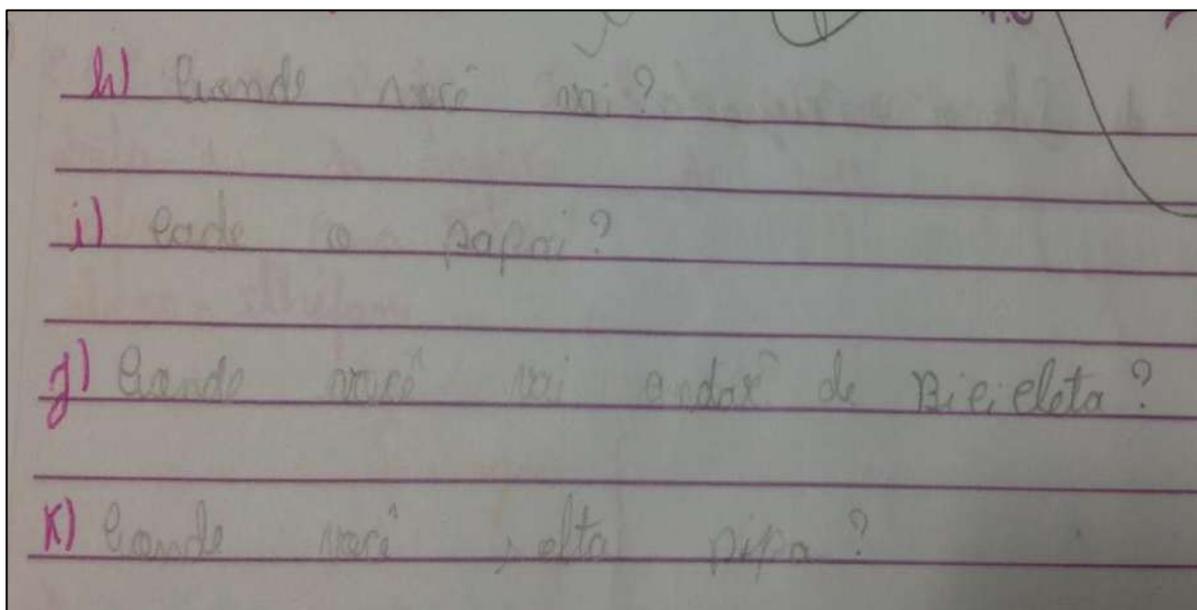
<sup>21</sup>ROSA, Guimarães. Grande Sertão Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Figura 148 – Registro de enunciado de atividade para nortear a reflexão textual:



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 149 – Registro de atividade realizada – formulação de perguntas ao texto.



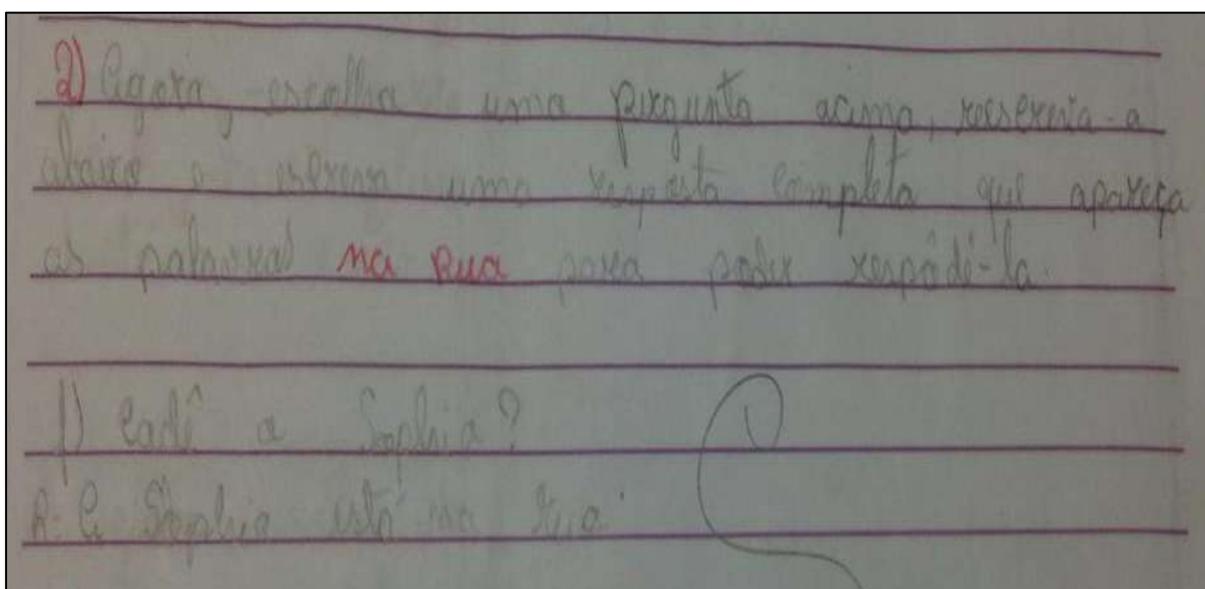
Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Houve, nesse momento, o jogo com a linguagem, quando os estudantes produziram enunciados compatíveis com a resposta. Às vezes, a produção era indevida e na junção das perguntas com a resposta, formando um enunciado completo, a

logicidade e a completude ficavam comprometidas. Ao ocorrer essa inadequação, eram realizadas análises linguísticas para que os ajustes lexicais, morfológicos e sintáticos ocorressem. Assim sendo, as ideias predicativas de sujeito e predicado se consolidavam.

Feitas essas análises, coletivamente, a turma analisou juntamente com a professora as questões relacionadas à estruturação frasal adequada e as partes que compõem a frase. Dando continuidade à reflexão, conforme enunciado e resposta apresentados na figura a seguir, figura 150, no ato da junção de pergunta e resposta, a completude a relação predicativa se estabelecem, fazendo com que cada sujeito-aluno operasse com a linguagem, apreendendo o significado de frase. Ao dizer, portanto, *A Sophia está na rua*, a completude da frase se instaura.

Figura 150 – Registro de atividade realizada – os sintagmas e a transitividade verbal:



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Dessa forma, foram analisados, a partir dessa questão, o sujeito e o predicado, sem exigências de nomenclaturas e/ou de classificações, analisando a carga informacional presente nas ideias elaboradas: algo é dito sobre uma pessoa. Além desse momento, em outra aula, a análise tem continuidade, alargando as reflexões.

Houve retomada da estruturação frasal, da relação sintagmática na construção do parágrafo e, por conseguinte, do texto, da reflexão sobre sujeito e predicado nessa construção predicativa e do uso da pontuação como efeito de sentido. Para tanto, o gênero textual selecionado foi a notícia de jornal com as respectivas manchetes.

Em um primeiro momento, foi, informalmente, discutido com a turma sobre o gênero a ser lido e o possível conteúdo desses textos. Logo em seguida, depois de conhecerem a organização de um jornal em cadernos e entenderem o porquê de tal categorização, cada aluno escolheu uma página de seu interesse, leu as notícias e selecionou uma notícia e uma manchete com as quais gostaria de trabalhar linguisticamente. Foram demarcadas as margens dos referidos textos para comprovarmos a diagramação estrutural e a estética do texto, considerando margens e parágrafos, sem usos de nomenclaturas técnico-normativas.

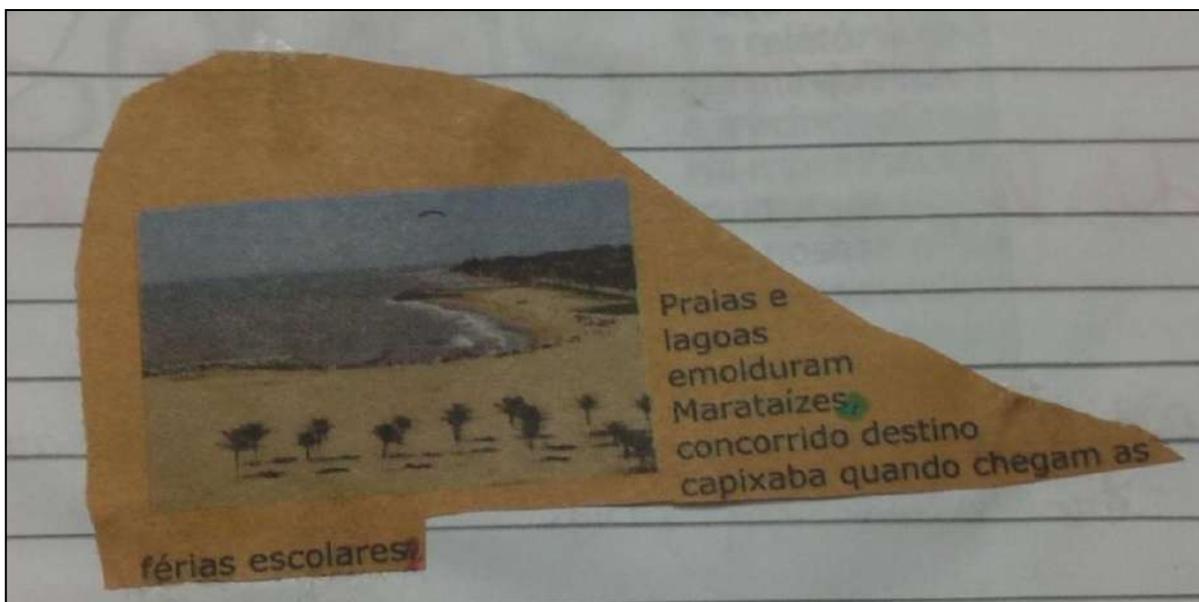
Dando continuidade, foi solicitado que cada aluno escolhesse uma manchete e um fragmento completo da notícia e colassem no caderno. As figuras 151 e 152 demonstram as colagens realizadas e exemplos de escolhas dos alunos.

Figura 151 – Atividade de colagem com o suporte jornal e o gênero notícia



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Figura 152 – Atividade de colagem com o suporte jornal e o gênero notícia:



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Após as devidas colagens, foi solicitado a cada aluno que lesse a manchete escolhida e o professor perguntava se havia algum sinal escrito após a última letra do título e ia fazendo as devidas escrituras no quadro. Essa postura da professora objetivava que, primeiramente, identificassem signos diferentes – letras e sinais de pontuação – para, então, compreenderem a razão para esses sinais acompanharem as letras e se fazerem presentes. Todos os sinais diferentes das letras foram coloridos pelos alunos.

Das manchetes apresentadas pelos alunos, coincidentemente, apenas uma tinha um sinal de pontuação: o ponto de interrogação. Tratava-se da manchete que falava sobre alimentação saudável intitulada *Você poderia trocar a sua refeição por um lanche?*. As demais vinte e sete manchetes estavam só com letras e sem pontuação. Enquanto a manchete diferente interrogava o leitor sobre a possibilidade da troca do lanche, as demais, afirmativa ou negativamente, informavam fatos sobre pessoas, coisas, animais, cidades, etc.

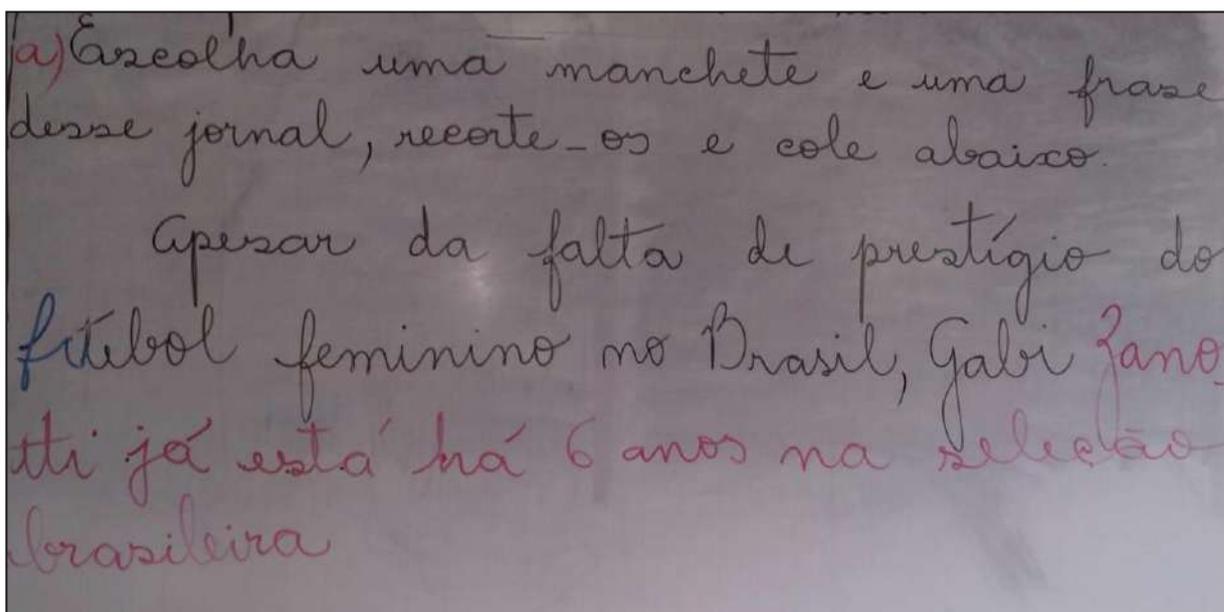
A partir daí, as reflexões sobre esse uso da pontuação nesta manchete e nas outras não, culminaram com as conclusões a seguir: *havia esse sinal, porque, diferente das outras manchetes, esta fazia uma pergunta e as outras não*. Reflexões realizadas,

sistematizações construídas, cada aluno produziu sua própria manchete para a notícia selecionada. Detalhe: a pontuação como efeito de sentido se fez presente e atendendo à lógica estrutural do gênero focado – sem ponto final nas manchetes declarativas.

Logo em seguida, foi solicitado que observassem o uso da pontuação no fragmento selecionado da notícia escolhida e comparassem se aconteceu o mesmo que na manchete. Operaram com esse fazer e perceberam os devidos usos. Cada fragmento selecionado ia sendo lido e registrado no quadro para as devidas reflexões.

A cada enunciado lido e registrado no quadro da sala de aula pela professora, era chamada a atenção para as relações sintagmáticas e para a completude da ideia apresentada. Nesse momento, uma aluna leu um fragmento com incompletude, sem o devido predicado e com um ponto final colocado por ela a caneta, como retrata a figura 153, a seguir.

Figura 153 – Comando da atividade e registro da resposta da aluna para análise coletiva



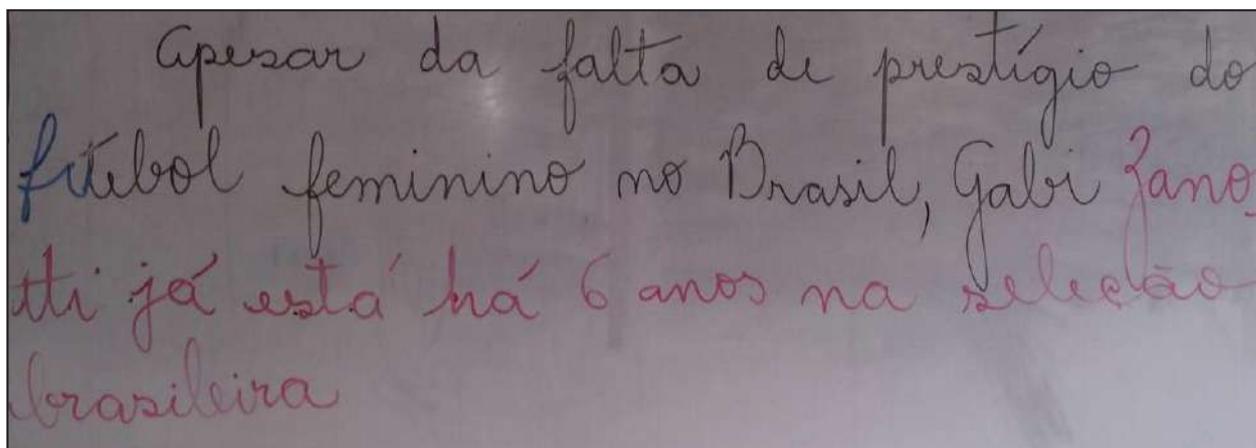
Ao lê-lo e o fragmento ser registrado no quadro só até a palavra Gabi, fragmento ditado por ela, como em todas as situações anteriores, ela e a própria turma se inquietaram com a ideia incompleta e começaram a perguntar Gabi o *quê?* já que o enunciado falava sobre uma desportista chamada Gabi, mas não trazia a informação necessária. Logo começaram a afirmar que faltava algo ali.

Nesse momento, com o intuito de resolver o conflito surgido, a “autora” da atividade pegou, então, uma parte do fragmento que havia sido descartado por ela no ato da atividade, fragmento apresentado em vermelho na figura anterior, leu a parte guardada, produziu sentido no enunciado e deu as respostas solicitadas por todos os colegas da turma. Agora, satisfeita com a informação, a turma comprovou a relação predicativa no fragmento após a inclusão do término dos sintagmas e constatou que, agora, tinha o ponto final de verdade.

Interessante ressaltar que, ao serem levados a pensar linguística e gramaticalmente, analisando os enunciados apresentados pelos colegas e analisarem os sinais de pontuação existentes, identificam completudes e/ou incompletudes textuais, como no caso apresentado. Inicialmente, a aluna descartou as informações em vermelho devido ao fato de o texto na íntegra “não caber no espaço da página que lhe restava”. Então, automática e naturalmente, guardou o fragmento e pontuou a caneta após o nome “Gabi”. Sendo questionada sobre o vazio textual, o “buraco no texto” como afirmaram os alunos, ela reconheceu essa necessidade e resolveu o problema textual, respondendo, adequadamente, as perguntas realizadas.

Ao escrever o enunciado na íntegra no quadro da sala de aula, sendo relatora e escriba da aluna, não utilizei o ponto final após a palavra “brasileira”, como se comprova na figura 154, a seguir. Nesse momento, em coro, os estudantes me perguntavam: “Mas, e o ponto? Não tem?”

Figura 154 – Exemplo escrito no quadro pela professora e ditada pela aluna:



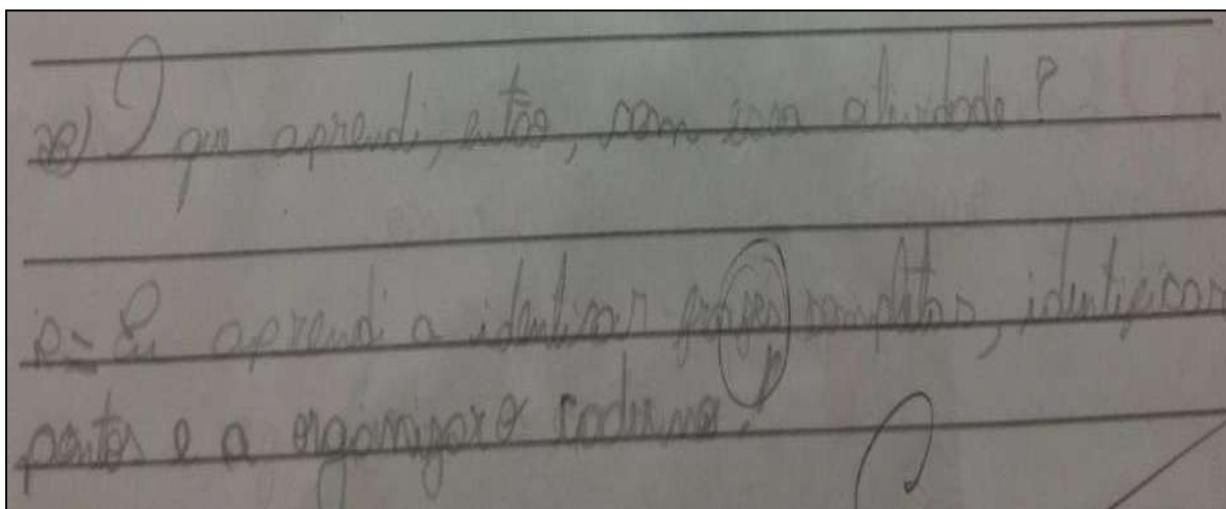
Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Com isso, comprovaram o objetivo do uso da pontuação, passaram a usá-la no decorrer da escrita, além da forma aleatória, e passaram a manipular os enunciados com a completude necessária, aprimorando o padrão textual e avançando neste processo, que, ainda, está em construção.

Partindo de tais considerações, comprova-se, por meio da atividade descrita o papel de sensibilizador e de provocador exercido pelo professor e o papel, também, de sujeito do conhecimento, o aluno que aprende. Isso se deve ao fato de o aluno ser 'provocado' pelo professor durante todo o processo e seus 'achados' conceituais e teórico-textuais emergirem de situações em que a autorregulação acompanha todo o processo da feitura da atividade.

Assim, quando os conflitos surgem e a avaliação do processo se consolida, o aprender se instaura. Quando convidado a pensar sobre o conhecimento construído ao término da atividade por meio do enunciado a seguir, figura 155, 'O que aprendi?' e o aluno escreve suas considerações finais, focando o aprendido – *Eu aprendia identificar 'frases' completas...* e escreve com completude e com o ponto, é como se ele também dissesse *Aprendi a pontuar*. Nessa hora, observa-se o aprender. E não o repetir! E não o memorizar! E não o decorar!

Figura 155 – Registro de atividade realizada pós atividades epilinguísticas:



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Dessa forma, parece-nos claro que já não basta ensinar os respectivos conteúdos em sala de aula, mas que, acima de tudo, precisamos ensinar ao aluno as estratégias as quais utilizarão para aprender determinados conteúdos e se apropriarem de determinados conhecimentos. São as operações enunciativas por vias epilinguísticas, operando o “milagre” da descoberta de que aluno precisa manipular a linguagem para se apropriar dela.

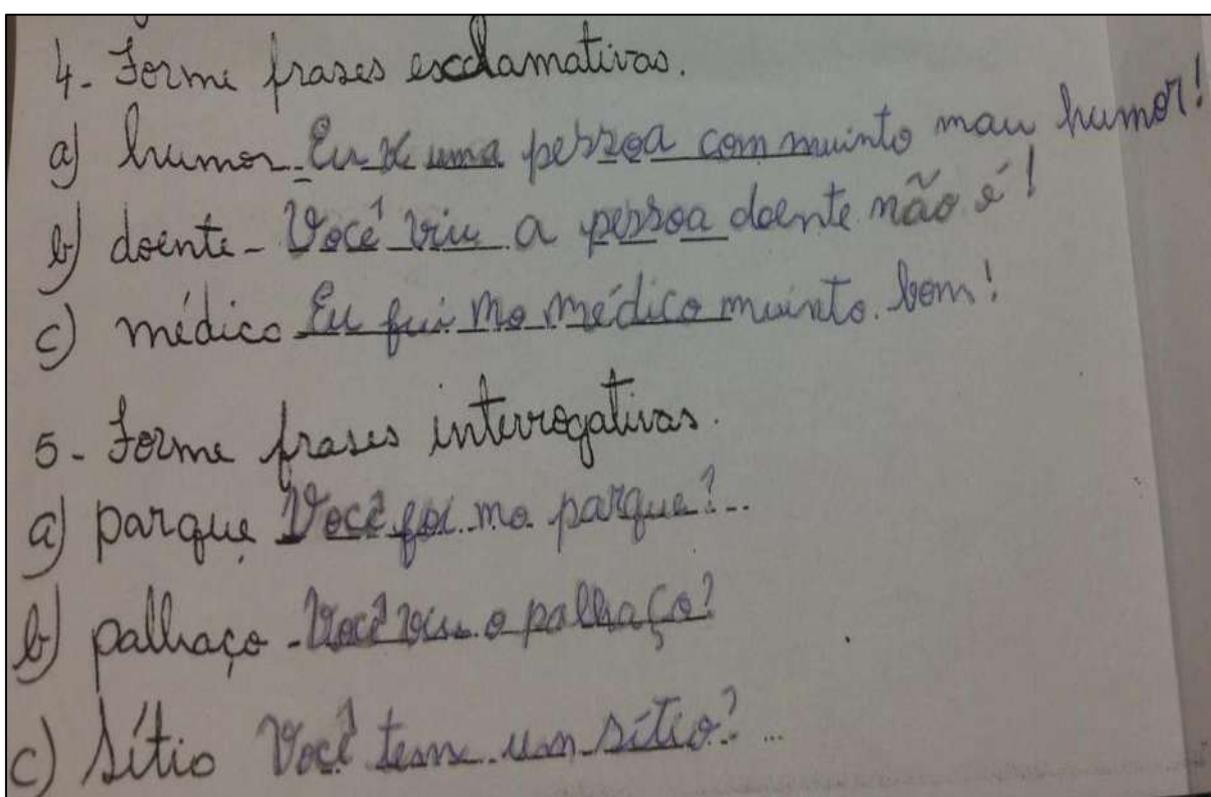
Nas atividades descritas anteriormente, mais “fácil” seria para o professor relacionar uma série de sentenças e solicitar que os alunos pontuassem como apreçoam os aspectos prescritivistas da língua em conformidade com a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Mas, e como ficariam os preceitos descritivistas e sócio-interacionistas da e com a linguagem? O aluno aprenderia ou repetiria conceitos ditados por outros em situações alheias a sua capacidade de aprender?

Esses fazeres normativistas de cunho metalinguístico caracterizam uma abordagem do ensino da língua que diverge dos preceitos epilinguísticos apresentados anteriormente, justamente porque essas cópiões e/ou atividades mecanicistas não potencializam a capacidade reflexiva de uso linguístico, mas estimulam a repetição, sem operação.

Um exemplo que, ainda, ilustra essa realidade linguística em muitas salas de aula

são os fazeres mecanicistas apresentados na figura 156, a seguir. Trata-se de um exemplo de “atividade” de Língua Portuguesa antes de a professora pesquisadora assumir a referida turma e que se encontrava registrado nas páginas do caderno. Por vias epilinguísticas, o aluno que aprende a manipular a linguagem reflete sobre o uso dessa linguagem em situações significativas. A atividade de formação de frases, como apresentada na figura 156, propicia, apenas, um fazer desnudado de significação, sem o objetivo macro de potencialidade textual-discursiva que faz com que o aluno reproduza modelos sem a inconsistência reflexiva.

Figura 156 – Registro de atividade linguística realizada:



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

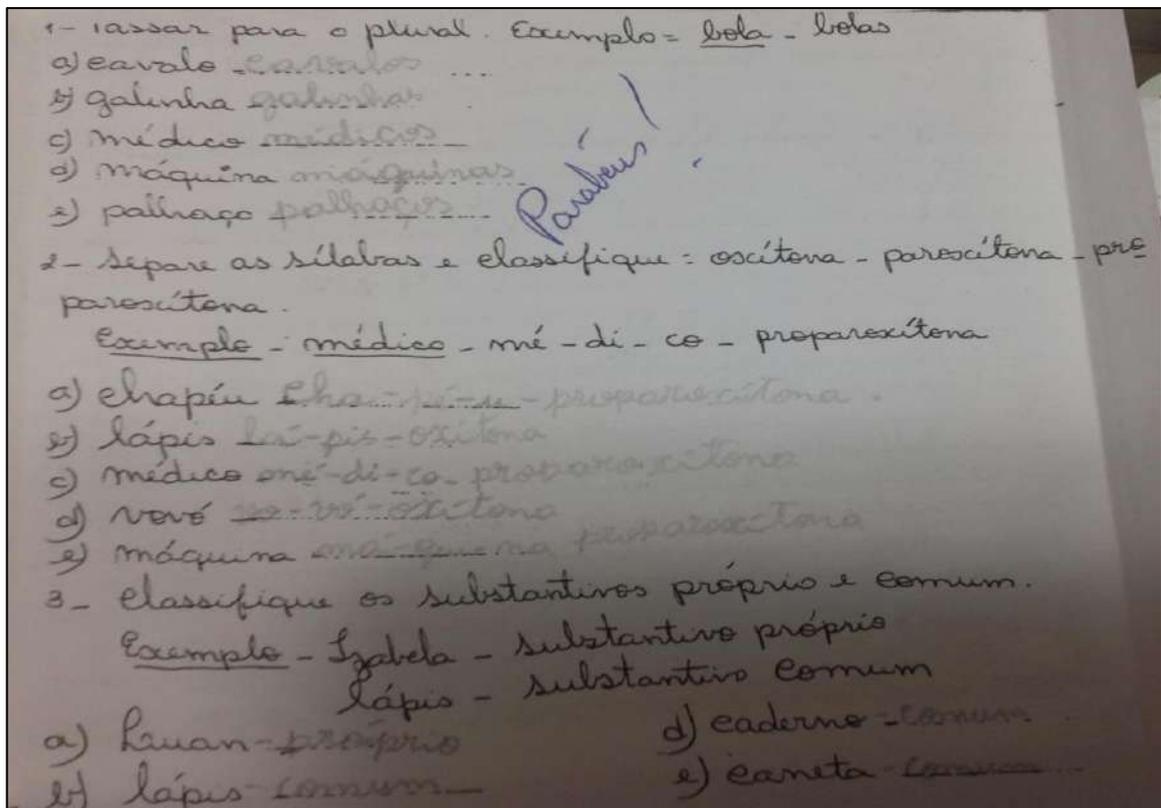
Afinal, realizando essa atividade há a construção do conhecimento ou a repetição de informações? Há a consolidação de saberes ou a repetição de informações? Exposições orais como, por exemplo,

*Em frases exclamativas use o ponto de exclamação!*

ditas por professores antes de os alunos fazerem tarefas como as citadas acima consolidam a manipulação da linguagem? O que é ponto de exclamação e o que é frase exclamativa? Não é ouvindo esses vocábulos que o aluno se apropria dos mecanismos textuais e nem aprende a pontuar visando ao sentido do texto. Se assim o fosse, qual a razão do ponto de exclamação na frase *b* do exercício 4, apresentado acima, por exemplo?

O que dizer, ainda, de atividades mecânicas de inclusão da letra S na formação dos plurais na atividade da figura 157, a seguir? Qual a operação mental envolvida? Mera repetição não pode ser considerada sinônimo de operação!

Figura 157 – Registro de atividade linguística realizada



Fonte: Professora Ana Rita – arquivo pessoal (2015)

Atividades que visam à nomenclatura e a classificações normativistas ilustram o fazer de ensino da língua materna por vias metalinguísticas. Podemos afirmar que se tratam de atividades que usam a linguagem para falar da própria linguagem. Nesses casos, as operações mentais são relegadas a último plano em detrimento de atividades normativistas. E, ainda, o aluno é parabenizado com os *Parabéns* do professor, como observado na figura 157, apresentada anteriormente. Por que, precisamente recebeu os parabéns?! Reflitamos sobre essas questões ao longo da viagem educativa.

Certamente, no caderno do aluno está retratada a concepção de ensino do professor. Realizo operações enunciativas ou repito e classifico enquanto sou professor de língua(gem)? Fica o convite para a escolha da estrada a seguir e da travessia que o professor gostaria que o aluno fizesse: o aluno ser sujeito da própria aprendizagem por vias ativas ou ser objeto do repasse de informações por vias passivas? É fato que orientando essa travessia do aluno por vias meta ou epilinguísticas, o professor, certamente, objetiva fazer com que o aluno aprenda o mecanismo linguístico da Língua Portuguesa e opere sobre esses conhecimentos, utilizando-os, sempre que necessário em todas as situações orais e escritas nas quais as demandas sociais, pessoais e profissionais necessitarem. Em ambos os casos, a travessia será realizada. O que muda é a forma de caminhar. Caberá ao professor, portanto, conduzir o aluno por uma travessia significativa ou mecânica!

Algo é certo: para que a aprendizagem aconteça, é importante ativar a atenção, lembrando que sua manutenção depende do próprio êxito das atividades de aprendizagem. Uma aprendizagem significativa pede que o sujeito que quer aprender processe, ativamente e de forma relevante, o material de aprendizagem. Desta forma, ao apresentar materiais interessantes na sua forma e conteúdo e selecionando as informações mais relevantes, o professor estará atraindo a atenção dos alunos, ativando neles a motivação, requisito para a atenção. A apresentação de algo novo sempre será bem recebido, principalmente porque rompe com a rotina e a monotonia didática (PORTILHO, 2011, p. 117).

Assim sendo, todas essas questões expostas anteriormente comprovam a eficácia de atividades epilinguísticas, haja vista essas atividades propiciarem o protagonismo dos alunos em suas atividades cognitivas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa e após as análises teórico-práticas sobre os percursos didático-metodológicos considerados possíveis na ação educativa para a ensinagem da língua, reflexões acerca da práxis tão comentada e defendida por Freire (2005), tornam-se arrimos epistemológicos fundamentais ao fazer profissional dos professores da Educação Básica, de forma geral; e do Ensino Fundamental, de forma muito particular. Essas certezas devem ser vislumbradas como desafios profissionais a cada sujeito-professor que se lança ao trabalho de provocar e problematizar o aprender de outros sujeitos, os alunos.

Mesmo sabedores das facetas políticas, econômicas, sociais e culturais do momento histórico deste ano de 2016, do século XXI, em que mudanças, descartabilidades materiais e pessoais, como sinaliza Bauman (2010), e crises inúmeras assolam o mundo a nossa volta, pensar a escola, ainda, é fundamental para (re)pensarmos o sujeito que nela se encontra. Hoje, também, como em todo tempo, por meio da dialogicidade defendida por Freire (2005), potencializar o sujeito torna-se papel fundamental de todos nós, haja vista a necessidade da construção e a libertação desse sujeito e a certeza de que é ele que faz a história, enquanto convive com outros sujeitos.

Assim sendo, nenhuma ação educativa pode se consolidar se não definirmos a concepção de homem, de sociedade, de escola e de sujeito que convivem no espaço escolar e que são corresponsáveis por essa ação educativa. São essas concepções que nortearão nosso pensar, nosso fazer e nosso agir sobre o mundo. Entreguemo-nos a elas sem os receios e os medos pedagógicos de irmos de encontro às concepções ultrapassadas. Permitamos ser a escola o espaço para a consolidação de teorias que, mesmo não sendo de hoje, praticamente inexitem no universo pedagógico.

Reflitamos. Analisemos. Pensemos. Definamos o que queremos com esse espaço chamado escola e o que precisamos querer saber sobre esse espaço e sobre os protagonistas que lá se encontram e que precisam protagonizar suas próprias histórias! As concepções ultrapassadas de ensino da língua devem repousar para

que as 'novas' ocupem seu espaço. Mesmo sabendo que os documentos oficiais de sistematização da ação pedagógica de nossas escolas, como os parâmetros curriculares nacionais – PCN – por exemplo, são, totalmente, de base epilinguística, o fazer linguístico em sala de aula, ainda, margeia essa abordagem. E assim, essa abordagem de ensino da língua compromete a aquisição natural do sujeito aluno nesse oceano linguístico.

Considerando todo esse contexto exposto anteriormente, ser professor de língua e, conseqüentemente, de linguagens pressupõe mediação, interação, ação, operação, manipulação dessa linguagem e ressignificação dessa ação e de si mesmo. E com o intuito de possibilitar essa construção sócio-pessoal e linguística do sujeito que procura a escola para aprender a ler e aprender a escrever, é fundamental que o professor se aproprie de construtos teóricos que possam ancorar uma ação educativa que possibilite essa construção.

Assim sendo, a teoria das operações enunciativas, de Culioli, por meio de Dota (1995) e Franchi (1992), desponta como basilar para a sustentação de uma ação educativa que contradiz os exercícios de cópiação, citados por Marcuschi (1996) e aponta uma prática epilinguística que instrumentalizará o sujeito que lê e que escreve para que ele seja um bom manipulador da linguagem, realizando as operações de pensamento que favoreçam a construção de saberes todos. A ação epilinguística define-se por ser uma maneira de operar com a linguagem de modo mais livre e liberto do rigor normativista. A defesa dessa prática linguística defende a criatividade, a autonomia, o uso, as análises, as possibilidades de linguagem, a brincadeira com a linguagem, as comparações e as transformações da linguagem, a experimentação de novos modos de usar a linguagem, os silêncios pensantes do processamento mental, as operações de pensamento. Toda essa ação, sem as verdades absolutas do normativismo estruturalista. E foram esses os exemplos vivenciados ao longo da pesquisa e aqui apresentados por meio da sequência didática realizada.

Na busca por sentidos, tendo a linguagem como matéria prima e ferramenta de ação, os sentidos se constroem, as possibilidades se multiplicam e a autoria se confirma, propiciando a autonomia sócio-pessoal e acadêmica.

Todas essas investidas são fundamentais por comprovarmos que, ainda, em muitas escolas, a ensinagem da língua se dá por vias metalinguísticas, levando o sujeito a classificar estruturas gramaticais que são classificadas, mas que nem são usadas no momento real de uso, quando a proficiência deveria se manifestar. O aluno até recorre aos termos, mas a aplicabilidade se perde no caminho. Daí, corroborando com a fala de Marcuschi (1996), é chegada a hora da implementação de atividades de compreensão no ensino da língua materna, abolindo as tarefas de cópia, transcrição, repetição, que não alavancam o sujeito em suas capacidades cognitivas por meio da linguagem.

É a tão sonhada travessia essa alteração metodológica de ensinagem da língua. Sigamos viagem! O convite permanece mais vivo do que nunca na estação da vida. Embarcar nessa viagem é compromisso de todos nós que nos propusemos a libertar o sujeito por meio do aprendizado da língua materna. Retomando o texto de Galeano, fica, mais uma vez, o convite: que nossos Diegos avistem o mar e mergulhem nessas águas, manipulando a linguagem e se tornando leitores e escritores por meio das letras e do mundo em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sheila Alves de e GIORDAN, Marcelo. **A revista ciência hoje das crianças no letramento escolar: a retextualização de artigos de divulgação científica.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 999-1014, out./dez. 2014.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo, ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 8 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.
- BAGNO, Marcos. O que é ensinar português? In: BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico.** 49 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. p. 118-121.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. **Estética da Criação Verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BARBOSA, Matheus. **Todos os mosquitos terão vírus zika em 2016.** Disponível em: <[http://www.gazetaonline.com.br/\\_conteudo/2015/12/noticias/cidades/3917620-todos-os-mosquitos-terao-virus-zika-em-2016.html](http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2015/12/noticias/cidades/3917620-todos-os-mosquitos-terao-virus-zika-em-2016.html)>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer.** Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos.** Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa.** Revista brasileira de educação. n. 29. Maio/Jun./Jul./Ago 2005.
- CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. **Porta aberta - Língua Portuguesa - 4º Ano.** FTD. São Paulo: 2012.
- COELHO, Ana Rita Louzada. **4º ano Inah.** Disponível em: <<http://4anoinah.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 04 out. 2015.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2ed. São Paulo: Cortez. Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
- DOTA, Maria Inez Mateus. **O PROCESSO DE LEITURA E AS OPERAÇÕES ENUNCIATIVAS DE ANTOINE CULIOLI.** Alfa: Revista de Linguística, São Paulo: p.153-160, 1995.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 2001.

**Fábulas de Esopo.** Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994, p. 48 in Carpaneda, Isabella Pessoa de Melo e Bragança, Angiolina Damanico. Porta Aberta: língua portuguesa, 4º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011, p. 84.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **A Festa No Céu.** São Paulo: Ática, 1998.

FRANCHI, Carlos. Linguagem -: atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos: UNICAMP**, Campinas, p.9-39, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre. L&PM Pocket, 2006.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. **Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores.** In VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Campinas, 2011.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

LE MOS, Alexandre. **Rio Doce precisa de pelo menos três décadas para ser recuperado.** Disponível em: <[http://www.gazetaonline.com.br/\\_conteudo/2015/11/noticias/cidades/3915476-rio-doce-precisa-de-pelo-menos-tres-decadas-para-ser-recuperado.html](http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2015/11/noticias/cidades/3915476-rio-doce-precisa-de-pelo-menos-tres-decadas-para-ser-recuperado.html)>. Acesso em: 25 nov. 2015.

LIMA, Amarildo. **BLOG DO AMARILDO . CHARGE CARICATURA.** Disponível em: <<https://amarildocharge.wordpress.com/page/313/>>. Acesso em: 18 set. 2015.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas.** São Paulo: Melhoramentos, 1977. P. 111 in Carpaneda, Isabella Pessoa de Melo e Bragança, Angiolina Damanico. Porta Aberta: língua portuguesa, 4º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011, p. 89 e 90.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios **de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

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

MELLO, Thiago de. **Faz Escuro mas eu Canto**. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

MIRANDA, Patrícia. **A origem do planeta terra - documentário COMPLETO**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6eKH3btIUlo>>. Acesso em: 30 maio 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MURRAY, Roseana. **O Circo**. São Paulo: Paulus, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1999.

PIAGET, Jean. **Fazer e Compreender**. Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos – Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição**. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2009.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**. Rio de Janeiro: Martins, 1962.

RÉGIO, José. **Poemas de Deus e do Diabo**. Porto: Brasília, 1972.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

**REVISTA ABRIL**. São Paulo: Abril, out. 2013. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/blog/blog-do-clima/>>. Acesso em: 04 maio 2015.

**Revista Ciência & Natureza: Espaço & Planetas**. Rio de Janeiro: Abril Livros, 1995, p. 128, in Material Didático da Educação Infantil ao Pré-Vestibular – 5ª série. Curitiba-PR: Organização Educacional Expoente, 2003.

**REVISTA MUNDO ESTRANHO**. São Paulo: Abril, abr. 2015.

**REVISTA MUNDO ESTRANHO**. São Paulo: Abril, jul. 2011.

**REVISTA MUNDO ESTRANHO**. São Paulo: Abril, jul. 2014.

**REVISTA SUPERINTERESSANTE.** São Paulo: Abril, maio 2014.

**REVISTA SUPERINTERESSANTE.** São Paulo: Abril, nov. 2014.

ROMERO, Márcia. **Epilinguismo:** considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. [www.revel.inf.br].

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, Cristiane Balestrieiro dos. **Revisão textual:** parafraseagem e regulação. **Cadernos Cespuc de Pesquisa: SÉRIE ENSAIOS**, Belo Horizonte, p.26-50, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI. Dermeval. **Escola e Democracia.** 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Coleção Polêmicas do Nosso tempo, v. 5.

SILVA, Henrique César da. **O que é divulgação científica?** Revista ciência e ensino, vol. 1, n. 1, dezembro de 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17 ed. São Paulo: Ática, 2001.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1 ed. São Paulo: Parábora Editorial, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1 ed. 18ª Reimpressão – São Paulo: Atlas, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Tradução: Jefferson Luis Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005

## ANEXO A - Consentimento Livre e Esclarecimento



**INSTITUTO FEDERAL**  
**ESPÍRITO SANTO**  
Campus Vitória



**PROFLETRAS**

### **INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO** **MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS** **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Vitória, julho de 2015.

Prezado diretor Wanderson Silva Santos, diretor da EEEFM “Profª Inah Werneck”,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética desta instituição, apresento-lhe o projeto de pesquisa intitulado AS LETRAS E O MUNDO NA SALA DE AULA: OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL, que estou desenvolvendo no âmbito do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem como objetivo principal desenvolver as capacidades cognitivas e metacognitivas no âmbito da leitura e da escrita por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas de manipulação da linguagem. Desejo investigar o aprimoramento do perfil leitor e da capacidade de escrita dos alunos envolvidos. Acredito que os resultados poderão contribuir para melhorar a qualidade da minha prática docente, bem como da realidade escolar em que atuo.

Tomarei como sujeitos da pesquisa os alunos do 4º ano do EF I do ano de 2015, turma com a qual exerço minhas atividades docentes. Por isso venho pedir sua colaboração.

A coleta de dados será feita por meio das aulas a serem ministradas na referida turma, com a realização de uma sequência didática compatível com as necessidades pedagógicas da referida turma. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa; como é de praxe, os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Sem a sua colaboração, esta pesquisa será

inviabilizada. Por isso, solicito sua autorização para usar os dados coletados. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

Ana Rita Louzada Coelho

CPF 862833917-53

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa AS LETRAS E O MUNDO NA SALA DE AULA: OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL que a Professora Ana Rita Louzada Coelho realiza como projeto de Mestrado em Letras no Profletras – Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, com as quais a pesquisadora se comprometeu. Em vista disso, autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos para a citada pesquisa.

Vitória, 02 de dezembro de 2015.

Nome

Assinatura

Wanderson Silva Santos

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa AS LETRAS E O MUNDO NA SALA DE AULA: OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL, que a Professora Ana Rita Louzada Coelho realiza como projeto de Mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de sigilo e de preservação de identidade com as quais a pesquisadora se comprometeu. Em vista disso, autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos para a citada pesquisa.

NOME	RUBRICA	TELEFONE
Carlos Henrique Silva Teixeira		
Dandara Souza Quirino		
Daniel de Paulo Martinusso		
Diego Andrade de Souza Pires		
Gabryelle Fosse Lima		
Ingrid Barbosa Pontes		
João Guilherme Betini Henrique		
João Guilherme Valeriano França		
Júlia Santiago de Abreu Silva		
Larissa Rosa Costa		
Letícia Reges Deprá		
Lhara Eshilley Pinheiro Marcelino		
Luiz Fernando Damasceno Tosta		
Maria Júllia do Nascimento Batista		
Maria Luyza Mengal		
Maria Vitória Silva Oliveira		

Maurício Chagas Ferreira		
Miquéias Tavares Furtado		
Rafaela Dorigo Leopoldino		
Roberlly Clara da Penha de Oliveira		
Rodrigo dos Anjos Crivel		
Sara de Freitas Câmara		
Sophia Linhais Espefanato		
Sthéfani da Silva Almeida		
Thayná Estófeles Ferrari		
Thaynara Pereira Silva		
Thiago Mattede Fiório		
José Ricardo Morone Gastaldi		