



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ECILIA BRAGA DE OLIVEIRA

**A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
ENTRE A ESCOLA E AS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS EM UMA  
COMUNIDADE RIBEIRINHO-QUILOMBOLA**

BELÉM - PARÁ  
2021

ECILIA BRAGA DE OLIVEIRA

**A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
ENTRE A ESCOLA E AS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS EM UMA  
COMUNIDADE RIBEIRINHO-QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

BELÉM - PA  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca**

---

---

ECILIA BRAGA DE OLIVEIRA

**A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
ENTRE A ESCOLA E AS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS EM UMA  
COMUNIDADE RIBEIRINHO-QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

DATA DA AVALIAÇÃO: \_\_\_\_\_

CONCEITO: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues  
IEMCI/UFPA/PROFLETRAS – Presidente

---

Profa. Dra. Márcia Andréa Oliveira  
UFPA/PPGL – Membro Interno

---

Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen  
UNEMAT – SINOP - Membro Externo

---

Profa. Dra. Marcia Cristina Grego Ohuschi  
UFPA/ProfLetras/PPGL – Membro Suplente

A Deus, por tornar possível essa conquista na minha vida, pela infinita misericórdia e sabedoria.

Aos anjos humanos que tornaram meu fardo mais leve, amparando-me quando eu precisava, cada carinho e afago me tornaram um ser humano melhor.

Ao meu esposo e amigo Edilelson, por todo o carinho, apoio e suporte recebidos, por dedicar-se intensivamente a me ver bem.

Às minhas filhas, meus galardões, combustíveis para seguir em busca do melhor.

Aos meus alunos do campo inseridos na pesquisa, aliados de luta por uma escola melhor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, de maneira especial, à minha querida avó Iracema Braga Ramos, orientadora de vida, amiga e companheira das horas difíceis. À família que construí ao longo de vinte e quatro anos, na qual encontrei a base necessária para mudar os rumos de uma história de negligência e abandono.

À Professora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues que me recebeu no PROFLETRAS/UFPA e, por meio de seus ensinamentos, possibilitou-me a produção de um conhecimento a avançar nas questões de uma nova perspectiva de atuação na escola pública do campo, transformando a minha maneira de enxergar as possibilidades do professor enquanto agente de letramento em defesa de uma escola mais democrática que, além de incluir os alunos pobres ribeirinhos e quilombolas da Amazônia, crie situação de ensino para que eles aprendam e adentrem ao tão sonhado chão da universidade pública.

Aos amigos do projeto de pesquisa “Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente” da UFPA, Adriano, Rita e Wesley que me proporcionaram diálogos e experiências únicas nas atividades do Laboratório de Produção Textual, pela presença e pela amizade estabelecidas ao longo do curso.

A todos os professores e funcionários do ILC/UFPA, pela prestação do ensino, esclarecimentos e viabilidade de acesso a espaços e informação.

À banca examinadora, por aceitar o convite para contribuir com a pesquisa.

Às minhas Filhas Elida Marília e Ellen de Oliveira, que fazem minha passagem por esta terra valer a pena.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente me ajudaram na concretização desse sonho.

Meus sinceros agradecimentos!

“[...] tornar visível o que é invisível, dar voz ao que foi silenciado, transformar a presença /as ausências e, assim, iluminar a existência e o protagonismo das populações ribeirinhas na construção da história e da geografia da região”.

(CRUZ, 2008, p. 55).

## RESUMO

A presente pesquisa se propõe a analisar a produção textual no Ensino Fundamental a partir de narrativas autobiográficas em uma escola de comunidade ribeirinho-quilombola, tendo como ponto de partida as práticas socioculturais que envolvem os alunos do 8º ano. Tem como perspectiva trabalhar a identidade dos educandos enquanto agentes de transformação de si e do mundo que os cerca, partindo da realidade vivenciada por eles ao conhecimento mais amplo que dialogue com outras realidades. A experiência didática inicial, a geração de dados e a diagnose ocorreram no período entre abril e dezembro de 2019, tomando-se como base e fundamentação teórica Bakhtin (1997; 2012; 2016), Menegassi (2010; 2016), Lopes-Rossi (2005; 2008), dentre outros que se debruçam sobre o texto em sala de aula, e Thiollent (2011) e Angrosino (2009) que reconhecem a pesquisa etnográfica como metodologia, possibilitando-nos conhecer os sujeitos e seus mundos. A proposta de intervenção contempla práticas de leitura, escrita e análise linguística em sala de aula e tem a finalidade de despertar novas discussões, colaborando para maior atenção à produção de texto nas escolas, em especial na escola do campo, pela necessidade de inovações metodológicas destinadas à produção textual em comunidades que ainda estão se apropriando sistematicamente da modalidade escrita da língua; não obstante, reconhecer a tríade oralidade, leitura e escrita para o melhor desempenho nas aulas de produção textual, visto que será dada mais atenção à produção escrita e oral – o que, obviamente, não descarta a importância da leitura como fator relevante na absorção de conhecimentos e diálogos que despertem a relação entre teoria e prática do que se diz e do que se vivencia, de fato, nas práticas socioculturais. Espera-se contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento de um melhor desempenho e do protagonismo do aluno como produtor textual. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela tessitura metodológica da pesquisa-ação, linha cuja função é resolver problemas com vistas na transformação de uma realidade. O aporte teórico é o interacionismo sociodiscursivo bakhtiniano que trata da interação verbal e dos aspectos que cooperam para construção dos sentidos do texto. A análise de dados foi realizada a partir do questionário aplicado e do texto inicial que permite entender como estão as escritas dos alunos. Não foi possível chegar a resultados analíticos, por causa da suspensão das aulas em decorrência pandemia da Covid 19; entretanto, a não aplicação da proposta de intervenção redirecionou a pesquisa para ser elaborado o produto educacional “Gamebook Guardiões do Açaí”, material pedagógico que trabalha a escrita por meio do appbook, um livro-aplicativo, digital e interativo. O objeto pedagógico dialogou com as práticas socioculturais dos sujeitos do campo na medida em que a narrativa é uma escrita coletiva que trata dos conhecimentos dos coletores de açaí, uma das principais atividades econômicas da região. Foi possível usar recursos digitais (*google Meet*, *WhatsApp*) para mediar a produção escrita no ano de 2020 e, desse modo, pensar nos fatores que contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem o processo de ensino e aprendizagem da escrita dos alunos ribeirinho-quilombolas.

**Palavras-chave:** Produção Textual. Narrativas autobiográficas. Práticas socioculturais. Identidade ribeirinho-quilombola.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze textual production in Elementary School from autobiographical narratives in a school located in a “ribeirinho-quilombola” community, starting with the sociocultural practices that involve the 8th grade students. The route is intended to work the identity of the learner as transformation agents of themselves and the world that surrounds them, starting from the reality experienced by them to the broader knowledge that dialogues with other realities. The beginning didactic experience, data generation and diagnosis happened between april and december 2019. Based on the grounding and foundation of the study, authors such as Bakhtin (1997, 2012, 2016), Menegassi (2010, 2016), Lopes-Rossi (2005;2008), among others who discuss and analyze the work with the text in the classroom, as well as Thiollent (2011) and Angrosino (2009), who recognize ethnographic research as a methodology that allows us to know the subjects and their worlds. The intervention proposal comprehend reading, writing and linguistic analysis practices in the classroom. It has the goal of arouse new discussions, contributing to a greater attention to the text production in schools, especially in the country school, since it became considerable the need for methodological innovations in classes destined to textual production in communities that are still systematically appropriating the written modality of the language. However, recognize the triad orality, reading and writing for the best performance in the classes of textual production, since more attention will be paid to written and oral production – which obviously does not rule out the importance of reading as the main relevant factor in the absorption of knowledge and dialogues that awaken the relationship between theory and practice, between what is being said and what is actually experienced in sociocultural practices. It is expected to contribute to the development and improvement of a better performance and the role of the student as a textual producer, whether oral or written. For the development of the research, it was choose for the methodological tessitura of action research, a line of research, whose function is to solve problems with a view to the transformation of a reality. The theoretical contribution is bakhtinian sociodiscursive interactionism that talk about the verbal interaction and aspects that cooperate to construct the meanings of the text. The data analysis was performed from the applied questionnaire and from the initial text that allow to understand how the students' writings are. It was not possible to reach analytical results, because of the suspension of classes due to the pandemic of Covid 19. However, the non-application of the intervention proposal redirected the research to be elaborated the educational product "Gamebook Guardians of Açaí", pedagogical material that works the writing through a product whose format is appbook, a book-application, digital and interactive. The pedagogical object dialogued with the sociocultural practices of the countryside subjects to the extent that the narrative is a collective writing that talk about the knowledge of açaí collectors, one of the main economic activities of the region. It was possible to use digital resources (google Meet, WhatsApp) to mediate the written production in the year 2020; This way, think about the factors that contribute to the development of pedagogical practices that stimulate the process of teaching and learning writing in Portuguese by “ribeirinho-quilombolas” students.

Keywords: Textual Production. Autobiographical narratives. Sociocultural practices. Ribeirinho-quilombola identity.

## **LISTA DE SIGLAS**

**AL** – Análise Linguística

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**eduCAPES** - é um portal de objetos educacionais abertos para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos.

**EF** – Ensino Fundamental

**GBGA** – Gamebook Guardiões do Açaí

**LP** – Língua Portuguesa

**LM** – Língua Materna

**PE** – Produto Educacional

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PE** – Produto Educacional

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PA** – Pará

**PROFLETRAS** – Mestrado Profissional em Letras

**SEMED** – Secretaria de Municipal de Educação

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**TICs** – Tecnologia da Informação e Comunicação

**UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instrumentos didáticos usados na Oralidade.....	25
Figura 2 – Categorização da autobiografia.....	33
Figura 3 – Percentual de aprendizagem adequada leitura e escrita.....	38
Figura 4 – Trajeto casa escola.....	51
Figura 5 – Trajeto à sala de aula.....	52
Figura 6 – Transportes escolares.....	56

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Como você se define?.....	57
Gráfico 2 –	Qual a prática de linguagem em que você precisa melhorar?.....	57
Gráfico 3 –	Fracasso escolar.....	58

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Módulos do Projeto Leitura e Escrita.....	23
Quadro 2 –	Gêneros orais por esfera de atividade.....	29
Quadro 3 –	Síntese das propostas de produção textual para a análise do <i>corpus</i> .....	53
Quadro 4 –	Aspectos analisados nas produções textuais.....	59

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA</b> .....	<b>19</b>
2.1	Escrita.....	21
2.2	Oralidade.....	25
<b>3</b>	<b>AUTOBIOGRAFIA E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA: ENTRE O ESTUDO DE GÊNEROS E AS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DOS SUJEITOS</b> .....	<b>32</b>
3.1	Narrativas autobiográficas .....	34
3.2	Escrita autobiográfica e interação verbal .....	36
<b>4</b>	<b>NARRATIVAS, NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNIDADES RIBEIRINHAS E QUILOMBOLAS</b> .....	<b>43</b>
4.1	O letramento digital em uma comunidade ribeirinho-quilombola .....	44
4.2	Como trabalhar as novas tecnologias .....	46
<b>5</b>	<b>PERCURSO DA PESQUISA: ATRAVESSANDO O RIO GUAMÁ</b> .....	<b>49</b>
5.1	Pesquisa-ação .....	49
5.2	Contexto .....	50
5.3	Sujeitos .....	51
5.4	Instrumentos para a pesquisa .....	53
5.5	Pesquisa exploratória: diagnose.....	55
5.5.1	Diagnose dos questionários.....	55
5.5.2	Diagnose dos textos .....	58
5.5.3	Contexto de produção .....	60
5.5.4	Conteúdo Temático.....	63
5.5.5	Construção Composicional .....	67
5.5.6	Aspectos linguísticos enunciativos .....	69
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>78</b>
	<b>APÊNDICE A – DOCUMENTOS</b> .....	<b>85</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA A DIAGNOSE</b> .....	<b>88</b>
	<b>APÊNDICE C – CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS GBGA</b> .....	<b>90</b>
	<b>ANEXO A – TEXTOS DIAGNOSE (ESCANEADOS E DIGITADOS)</b> .....	<b>91</b>
	<b>ANEXO B – FOTOS</b> .....	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho com a produção escrita é um dos compromissos da disciplina de Língua Portuguesa (LP), em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, é necessário que as contribuições com a produção textual sejam significativas para que os alunos ampliem essa prática ao longo de toda a vida escolar e acadêmica. Sobre esse aspecto, a escrita é um processo, um contínuo aprender que vai se aprimorando e melhorando com o passar do tempo.

Nessa perspectiva, a pesquisa se propõe a analisar dados e construir um produto educacional com alunos do 8º ano de uma escola do campo, localizada no Baixo-Acará. Nesse material há diferentes estratégias de produção textual visando a contribuir para o aprimoramento de habilidades de escrita dos discentes que estão cursando essa etapa da formação escolar.

Considerando algumas questões relevantes da escrita na formação do sujeito para o exercício dos diferentes papéis sociais, a escola deveria ser um local de propositivo para os estudantes se tornassem habilidosos no desenvolvimento das produções escritas ao concluírem a Educação Básica (EB). Entretanto, o que ouvimos são relatos de professores de LP e de outras áreas dizendo que os alunos não conseguem escrever textos adequados a seu nível escolar e apresentam dificuldades básicas nas produções (escritas e orais).

Diante dessas questões complexas, lancei-me ao desafio de investigar práticas de produção textual a partir da concepção interacionista da linguagem, sob a perspectiva dialógica (BAKHTIN, 1997), acompanhando como se dá o processo de produção, elaboração e desenvolvimento dos discursos oral e escrito na escola.

Os instrumentos de pesquisa na investigação dos dados foram o questionário e as produções textuais iniciais dos alunos que nos forneceram elementos que nos permitiram analisar as primeiras produções da turma. Para responder à pergunta de investigação: Como desenvolver a escrita produtiva, dando relevância aos aspectos socioculturais de sujeitos ribeirinho-quilombolas? Para tanto, foi elaborada uma proposta interventiva com base na Metodologia de Projetos (LOPES-ROSSI, 2008)<sup>1</sup> que não chegou a ser aplicada por conta da pandemia da Covid 19, entretanto foi discutida e apresentada no VI Colóquio de Linguística 2019, em Castanhal (PA).

---

<sup>1</sup> A proposta foi elaborada na disciplina “Leitura e Escrita: processos de ensino-aprendizagem” ministrada pela professora Dra. Márcia Cristina Grego Ohuschi, apresentada no VIII Simpósio Artístico Literário – SALIC e no VI Colóquio de Linguística – COLIC, Castanhal, 2019.

Defini como objetivo geral da pesquisa ampliar a produção textual de estudantes no 8º ano do Ensino Fundamental a partir do trabalho com narrativas autobiográficas; ademais, ainda procuramos identificar quais visões os estudantes tinham da produção textual; verificar como se dava a aprendizagem da escrita com base no estudo de gêneros discursivos e reconhecer os indícios de autoria e responsividade do discente na produção escrita.

A pesquisa dialoga com os estudos etnográficos, posto que o “trabalho etnográfico está ligado a um modo de perceber o mundo do outro ou de treinar o olhar para aprender a perceber como o outro vê a si mesmo” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 180). Além disso, esse tal encaminhamento “é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades” (ANGROSINO, 2009, p. 16).

A metodologia usada na fase da diagnose foi a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) de caráter qualitativo, considerada adequada por trabalhar, também, a identidade dos educandos enquanto agentes de transformação de si e do mundo que os cerca, levando em consideração suas realidades e seus conhecimentos prévios.

A partir dos resultados da diagnose, foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica seguindo-se a metodologia de projetos pedagógicos de leitura e escrita, de Lopes-Rossi (2008), a qual seria aplicada e analisada. Entretanto, por conta da pandemia global provocada pela Covid-19, em atendimento à lei 13.979 de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020)<sup>2</sup>, as instituições de ensino tiveram suas atividades suspensas, tornando inviável o desenvolvimento da proposta. Com isso, o PROFLETRAS (UFPA) considerou mais viável a proposição de um produto educacional que dialogasse com os encaminhamentos anteriores a fim de suprir a proposta de intervenção que seria desenvolvida *in loco* com os estudantes.

Dessa forma, seguindo a metodologia inicial, concebeu-se o *Gamebook Guardiões do Açaí* (GBGA), produto pedagógico digital que motivou e pretende motivar os alunos a desenvolverem uma escrita mais produtiva ao mesmo tempo que trabalham suas identidades. Com elementos de games e de livro digital que apresenta uma narrativa interativa retratando a rotina e o misticismo das lendas de quem habita o espaço da floresta e tem como prática econômica a colheita do açaí.

O GBGA propõe uma escrita que segue os estudos dialógicos bakhtinianos, em que se deve “levar em consideração a indissolúvel relação existente entre língua, linguagem, história e sujeitos que instauram os estudos da linguagem como lugares da produção do

---

<sup>2</sup> Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto que iniciou em dezembro de 2019. A lei considera distanciamento físico e quarentena como medidas adotadas em situação de emergência de maneira a evitar contaminação e propagação do vírus.

conhecimento” (BRAIT, 2008, p. 10), trabalhando-se funções como a atenção, a capacidade de seleção, as executivas, a memória de trabalho, a cognitiva, o planejamento e a atenção.

A pesquisa se justifica pela necessária intervenção pedagógica na escrita e suas interfaces na oralidade que acontece no processo de socialização mediado na escola, cujos alunos são de comunidades remanescentes quilombolas e almejam participar do Processo Seletivo Especial da Universidade Federal do Pará (PSE)<sup>3</sup>. Para alguns, essa é a única possibilidade de acesso ao nível superior.

No combate à discriminação dos povos remanescentes, abordamos aspectos da pedagogia decolonial, nos quais Catherine Walsh (2007) esclarece sobre a importância de um posicionamento político do profissional da educação. Assim, "assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes; a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade" (WALSH, 2007, p. 9).

Cabe ressaltar, também, que em anos inglórios em que o patrono da educação brasileira foi e é chamado, por parte de autoridades brasileiras, de energúmeno, por quem desconhece o valor da sua obra e da história da educação brasileira, e fomentado por ideologias negacionistas, desprestigiadas, não se pode esperar que valorizem os sujeitos que fazem parte da escola. O prestígio do profissional da educação depende, igualmente, do prestígio freiriano que conquistou seu espaço e conseguiu fazer a educação ser vista como hoje é: espaço de conscientização política do povo e processo para emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas.

Ao ingressar no mestrado em 2019, já sabia que o meu *locus* de pesquisa seria a educação do campo. A escolha do tema se deu pela observação da deficiência dos alunos em produzir textos, ao mesmo tempo em que eles compreendem a importância dessa habilidade para os avanços nos estudos. Ser professora do campo (Secretaria Municipal de Educação SEMED – Acará/PA) há sete anos, exigiu de mim, algumas vezes, um olhar mais humano e menos técnico, pois, para as inúmeras limitações que os alunos enfrentam, a academia não me preparou, foi vivendo a realidade que passei a compreendê-la.

Após escolher o *locus* da pesquisa e o objeto, fiz uma breve investigação chamada estado da arte, que é um levantamento bibliográfico sobre o tema que pesquisei, isso já na

---

<sup>3</sup> O concurso é uma seleção diferenciada para o provimento de vagas nos cursos de graduação para indígenas e quilombola, composto de duas etapas: uma redação e uma entrevista. O que torna esse processo mais que especial, como o próprio nome diz, sobretudo, único, pois para esses alunos, essa é, talvez, a única oportunidade de cursar o nível superior e dinamizar a sua qualidade de vida, bem como escalar o abismo social histórico deixado pelo período escravocrata.

primeira disciplina do mestrado, *Elaboração de Projetos*, ministrada pela Professora Isabel França Rodrigues, orientadora desta dissertação. Outra relevante contribuição para os rumos que tomaram esta pesquisa, diz respeito à minha participação em um dos eixos do projeto de pesquisa “Alfabetização, Letramento e Docência na Amazônia”, o Laboratório de Produção Textual que orienta a escrita, leitura e oralidade no contexto universitário.

E, para que o leitor compreenda como vêm ocorrendo as pesquisas direcionadas à temática, ou em torno dela, fiz um levantamento das dissertações do PROFLETRAS UFSE, UFRN, UFC e UESC, no período de 2015 a 2018: todas relacionadas ao gênero autobiografia e formação dos sujeitos em diferentes faixas etárias e níveis escolares. Na sequência, realizei a escolha das que mais se aproximam da temática de pesquisa e, por fim, a leitura e análise, na intenção de melhor compreender como se deram essas investigações e resultados.

No que se refere a essas dissertações, a “Autobiografia: exercendo o protagonismo na sala de aula” (SANTOS, 2015), com alunos do 7º ano do EF de uma escola pública, teve como percurso teórico-metodológico a Linguística Textual, o ensino de gêneros textuais e a referência; nela, foi elaborado um caderno pedagógico composto por um conjunto de estratégias de leitura e de escrita do gênero textual autobiografia.

Já a dissertação “Gênero textual autobiografia em aula de língua portuguesa na EJA: uma perspectiva de aprendizagem na terceira idade” (VOLPONI, 2015), teve como finalidade dar suporte ao professor de LP na aplicação do gênero autobiografia, bem como instrumentalizar alunos da terceira idade para que escrevessem suas próprias histórias; nessa pesquisa foi desenvolvido um material didático destinado a professores.

Outra dissertação usada foi “O texto autobiografia na sala de aula: uma proposta de ensino da produção escrita para alunos do 9º ano” (ROCHA, 2016), que apresenta uma proposta de intervenção com sequência didática baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como recurso metodológico para verificar o desempenho dos alunos nos textos escritos, assim como para comprovar a eficiência de tal procedimento como proposta de ensino da produção textual.

Dando sequência, às dissertações pesquisadas, há ainda a “História de Professores Leitores: da práxis leitora à formação de leitores” (BELÉM, 2018), cujo objeto teve como ponto de partida o método pesquisa-ação-formação, defendendo que as histórias de vida se configuram como importante metodologia na formação de professores, com autorreflexão, o professor (re)planeja ações sobre seu desenvolvimento pessoal e atuação profissional, referente à formação leitora; sua proposta de intervenção desenvolveu quatro oficinas com roteiro para que as histórias de vidas fossem escritas.

Por fim, A dissertação “Narrativas de vida: norteando as práticas leitoras na EJA” (SARTORE, 2018), em que foram utilizadas entrevistas narrativas em áudios, identificando como se configurou a escolarização e o processo de apropriação da leitura dos sujeitos da EJA, concluindo que, devido ao pouco acesso às leituras no decorrer dos estudos, tanto na escola quanto fora dela, os alunos não adquirem os conhecimentos necessários para fazer as inferências no processo de leitura.

As dissertações em análises abordam tanto a leitura quanto a escrita de acordo com a concepção interacionista da linguagem. Três desses trabalhos são voltadas para a leitura e dois para a escrita; o que difere essas pesquisas da atual é que nenhuma delas têm como sujeitos alunos de comunidades ribeirinho-quilombolas e também não têm como atividade fim um produto educacional que trabalhe narrativas autobiográficas aliadas às novas tecnologias para desenvolver a escrita dos alunos por meio das práticas socioculturais.

No que concerne à divisão deste trabalho, há cinco seções, além das considerações finais: na primeira, apresento um breve levantamento sobre o tema, as referências teóricas e o *locus* da pesquisa; na segunda seção, discutimos implicações do ensino da LP e nas práticas socioculturais da escrita e da oralidade; na terceira, autobiografia e narrativas autobiográficas como constituição identitária; na quarta, narrativas, novas tecnologias e comunidades ribeirinhos-quilombolas; na quinta, esboçamos o percurso metodológico adotado na pesquisa.

Esclareço que nesta seção introdutória me posiciono usando a primeira pessoa do singular, a partir da próxima seção, atendendo às convenções da comunidade discursiva acadêmica em que o autor não deve se colocar como única voz em seu texto acadêmico, já não me posicionarei de forma tão explícita. Mas, por se tratar de um diálogo com diversos estudiosos e pesquisadores que cedem suas vozes respaldando a investigação desenvolvida, usarei, a partir de então, os verbos na primeira pessoa do plural e não mais na primeira pessoa do singular (REUTNER, 2013), indicando as muitas “mãos” que me ajudaram a escrever a dissertação aqui apresentada.

## 2 PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Para entender como o homem vem trilhando sua história, é essencial entender a relação dele com suas práticas e culturas. Dessa forma, a teoria sócio-histórica (VYGOTSKY, 2000 [1934]) contribui não só para a compreensão homem-mundo, mas para um ensino da língua materna em que as propostas de ensino não devem ser isoladas às práticas socioculturais que demandam a contemporaneidade dos alunos do campo. O ensino, inclusive o da língua materna, deve dialogar com os saberes emergidos dessas comunidades.

O ensino desconexo das práticas culturais ainda é um problema enfrentado na escola, pois a formação dos professores que se encontram em sala de aula se deu em um período em que se privilegiava o ensino normativo da língua. Assim, desconstruir paradigmas que o professor vivenciou quando aluno e posteriormente em sua vida acadêmica não parece algo tão simples de ser mudado; para que tais reflexões ou inquietações ocorram é fundamental uma contínua formação, estudos para auxiliar melhorar suas práticas pedagógicas e com isso vivenciar novas experiências de ensino e aprendizagem proporcionando aos alunos a construção de conhecimentos.

Essas novas experiências de ensino vêm sendo delineadas pelos documentos oficiais, entre os mais recentes está a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Esse e outros são norteadores do ensino da língua, o que faz deles não apenas parametrizadores para o ensino, mas, também, para um estudo.

Como o profissional de Letras é um permanente estudante da língua, é necessário que ele conheça a BNCC, avalie os conteúdos e a necessidade de sua aplicabilidade na comunidade antes de leva-la à sala de aula. É o que assegura a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE, Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e orientações sobre a abordagem dos temas nos currículos:

Art. 16: Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual [...]que devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2010, p. 5).

Os documentos citados não são dogmas inquestionáveis, são direcionamentos que devem estar associados aos interesses da comunidade, “indicam conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2018, p. 7). Isso possibilita uma formação de um cidadão crítico, consciente de sua

realidade; eles propõem aprendizagens mais significativas e, por meio deles, deverá ser assegurado um ensino capaz de promover uma boa formação ao leitor e ao produtor de ideias (de texto oral ou escrito).

Esse compromisso é uma responsabilidade que se intensifica proporcionalmente aos graus de letramentos dos alunos, pois, quanto maior o ano escolar, maiores serão as necessidades desses letramentos nas práticas sociais da comunidade. Dessa maneira, é preciso que a escola se comprometa, progressivamente, durante os nove anos do EF, a primar pelo ensino interacionista (LOPES-ROSSI, 2008), tendo o texto como unidade fundamental da interação humana, instrumentalizando o aluno com práticas significativas que o auxiliem a produzir textos, orais e escritos, adequado às diferentes situações de comunicação.

Posterior aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2018) mantém muitos dos princípios adotados nos parâmetros: centralidade do texto e o ensino focado em gêneros discursivos que, nesses documentos, têm como nomenclatura gêneros textuais. Isso quer dizer que o ensino da língua materna precisa ser contextualizado, com base em práticas que contribuam para o indivíduo e conseqüentemente para o seu meio social.

No entanto, não podemos deixar de lembrar que os PCN do terceiro e quarto ciclos do EF foram publicados em 1998; já a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada em 2017 com uma nova versão em 2018, logo, a diferença entre esses dois documentos é de quase duas décadas. A sociedade vem passando nesse período por profundas alterações, sobretudo pelo uso e “democratização” das tecnologias; assim, a BNCC (BRASIL, 2018) reflete esse avanço, que se apresenta, com relevância, em dois aspectos: a presença de textos multimodais e as questões de multiculturalismo – uma demanda da contemporaneidade.

Logo é preciso pensar como trabalhar os gêneros discursivos, entre eles, a autobiografia de forma multi e hipermidiáticas em suportes digitais em comunidades cujos integrantes pouco têm acesso às tecnologias, mas, embora um documento corrobore com o outro, não podemos deixar de falar sobre as diferenças claras entre eles quanto aos direcionamentos do ensino da LP para a contemporaneidade:

No primeiro, a disciplina se organizava em três grandes blocos de conteúdos: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. Enquanto no segundo, no novo documento, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A diferença central refere-se à inserção da análise semiótica. Essa área se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os memes, os gifs, os *emotions*, as produções de

*youtubers* etc. Outra mudança é que, para cada um dos eixos, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe um quadro que explicita como se relacionam as práticas de uso e de reflexão.

Além dos objetivos, habilidades e eixo temático, há também o campo de atuação como proposta para melhor contextualizar as práticas socioculturais da linguagem. Para isso, a área de linguagem se divide em campos: da vida cotidiana; da vida pública; das práticas de estudo e pesquisa e artístico/literária. Essas áreas correspondem às práticas socioculturais de uso da língua, por isso os textos assumem função social específica, apresentam estrutura e aspectos linguísticos próprios, os quais têm objetivos comunicativos, como vender ou divulgar ideias.

Como se observa, o ensino da língua materna, de acordo com os documentos oficiais, exige uma melhor formação do professor e uma reflexão sobre o uso da língua. Ele poderá planejar antecipadamente as aulas, definindo previamente os objetivos e habilidades a serem alcançados.

Pela perspectiva dos gêneros, na produção de textos o professor de Língua Materna é essencial. É aquele que prima pela autonomia do educando, preparando-o para melhor desenvolver suas práticas linguísticas em seu meio sociocultural. É um especialista nas diferentes categorias textuais, orais e escritas, de uso social.

## 2.1 Escrita

Produzir textos é considerado pelos alunos como a competência mais difícil no que concerne ao uso da língua materna, é o que mostram os indicadores de aprendizagem, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); talvez, por ser a atividade menos praticada, se comparada à oralidade e à leitura. Entretanto, cada vez é mais urgente e necessário que nossos alunos façam uso das diversas formas da língua; isso significa trabalhar com variados gêneros na Educação Básica. Como mostra a BNCC:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto, produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2018, p. 143).

Trabalhar a textualidade do texto relacionada ao ensino do gênero nas etapas da escrita tem se mostrado proveitoso para os que estudam propostas pedagógicas para o

desenvolvimento da escrita; autores como Geraldi (2013) acreditam que a produção de textos é fundamental para a aprendizagem da língua, porque é nela que se revela sua totalidade. Segundo ele, “a produção textual é uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, uma vez que é por meio de enunciados escritos que o indivíduo pode interagir em seu ambiente social, expor seu posicionamento e agir sobre o mundo” (GERALDI, 2013, p. 135).

Mesmo sendo uma atividade importante e processual na escola, os alunos apresentam baixo rendimento na escrita, o que indica que a educação formal não tem conseguido desenvolver as habilidades relacionadas à produção do texto escrito.

A nossa experiência em sala de aula nos permite afirmar que os alunos promovidos das séries iniciais para o sexto ano do EF têm expressiva dificuldade na disciplina de LP. Entre as maiores reclamações dos colegas de profissão está a pouca afinidade dos alunos com textos. Basta solicitarmos uma atividade de produção textual que eles (alunos) logo manifestam insegurança em produzir textos de gêneros menos formais. Caso essa forma de uso da língua não seja melhor trabalhada pela escola, os problemas se arrastarão para o Ensino Médio (EM).

De acordo com o PNE (BRASIL, 2014), 77,8% dos educandos do 3º ano do EF saem com aprendizagem adequada em relação à leitura, entretanto, no que tange à escrita, a representatividade é de apenas 65,5%. Por esses dados, entende-se que o discente já encontra no primeiro ciclo escolar uma limitação maior em escrever. Caso não busquemos estratégias para resolver tal déficit de aprendizagem, é bem provável que em ciclos posteriores essa dificuldade se agrave, visto que a aprendizagem é sistemática e processual.

Dessa forma, indagar como narrativas autobiográficas pode favorecer o processo de desenvolvimento da escrita do aluno ribeirinho-quilombola do 8º ano do EF é a investigação a que esta pesquisa se propõe.

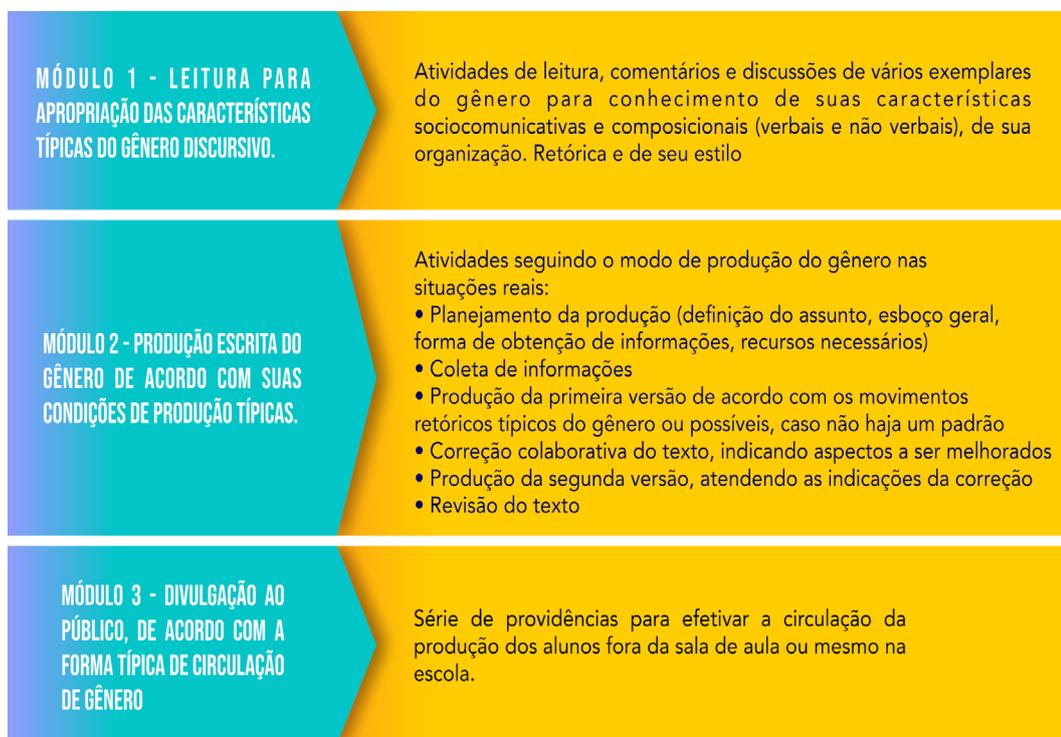
Perante o fato, compreender como se dá o processo de desenvolvimento da escrita com os alunos do EF deveria ser um plano de estudo para todo professor da educação básica, pois tal habilidade, assim como a leitura são responsabilidades de todos os componentes curriculares, nesse sentido, “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola” (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 19).

Como esses autores, Magro e Bottega (2017) também acreditam ser necessário que o aluno aprenda a escrever na escola e com o passar dos anos ganhará autonomia para utilizá-la em outros ambientes. Isso significa dizer que a escola é o lugar do aprender a escrever, é a

partir dela que as diferentes possibilidades de gêneros e textos serão praticados e terão circulação fora dela.

Nesse viés, ensinar o aluno a ser competente no uso da escrita é de responsabilidade de todos os que ensinam, essa é uma maneira de auxiliar na sua promoção social e, conseqüentemente, na transformação da sua realidade. Entretanto, a sistematização da produção textual é de responsabilidade do professor de LP. Esse processo envolve diferentes etapas: planejar, escrever, revisar e reescrever, que estão organizadas em três módulos sequenciais, e sistematizadas conforme o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Módulos do Projeto Leitura e Escrita



Fonte: LOPES-ROSSI (2008, p. 63-68, adaptado).

De acordo com a proposta, é preciso que se respeite cada fase para que o aluno desenvolva a sua forma de escrever. A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a escrita como uma atividade interativa e dialógica e, nesse mesmo raciocínio, Koch e Elias (2009) dizem que a escrita vem se constituindo como um produto sócio-histórico-cultural, uma atividade que expressa pensamentos, domínio das regras gramaticais e uma atividade coletiva, ou seja, se dá a partir de contato com variados textos.

Essa pluralidade de conceitos indica que a compreensão da escrita envolve aspectos de natureza variada, podendo ser “linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 31). Desse modo, cada definição está associada a uma concepção de linguagem, texto e sujeito e, a partir disso, a escrita pode ser compreendida segundo três

concepções, a língua como expressão do pensamento: a língua como elemento de comunicação e a língua como interação, as quais têm como foco a língua, o escritor e a interação.

O trabalho com o texto na perspectiva dialógica articula-se com a terceira concepção de linguagem, uma vez que a construção do sentido está na enunciação discursiva, na interação entre autor-texto-leitor. Dito isso, o professor precisa compreender o princípio dialógico da linguagem. Desse modo, dialogismo é “qualquer enunciação discursiva, um evento comunicativo regido por múltiplos outros discursos e também pela alteridade entre os interlocutores” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 109).

Isso significa que a escrita deve ser associada à leitura, bem como à oralidade que lhe tomem outros discursos para que a partir dali o produtor construa a sua visão particular sobre o assunto. Essa apreensão se dá a partir do texto, logo:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Em razão disso, é na interação autor-texto-leitor que o enunciado assume um sentido. Entendendo essa relação é que se compreenderá o percurso de autoria na escrita que se adquire com o tempo, com práticas e com reflexão; sendo assim, a prática escolar com o texto contribuirá para a prática de cada produtor textual que por ela passa. É na escola que se dá essa intimidade.

O processo de desenvolvimento da escrita é contínuo e permanente em toda a EB, mas, do 6º ao 9º ano, o processo de construção da autoria pode exigir desafios que sejam cada vez mais complexos. Os anos finais do Ensino Fundamental exigem do autor do texto a melhor capacidade de compreensão e interpretação, bem como, de informação e dados, uso de recursos gramaticais, seleção e organização em todas as práticas de linguagem.

Sobre o que compreende a escrita ou o eixo escrita, a BNCC traz vários destaques, mas um deles está fiel à concepção interacional da linguagem, assim, o eixo escrita “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2018, p. 76), considerando a situação comunicativa, os objetivos visados, os destinatários do texto e as condições de produção que se requerem.

Dessa maneira, as práticas de comunicação verbal consideram a situação, os objetivos e os interlocutores envolvidos na produção, com isso, podemos afirmar que a escrita é uma

atividade interativa, em que o escritor e leitor são sujeitos reconhecidos e ativos; assim, é necessário que haja valorização da escrita como bem cultural, de toda forma,

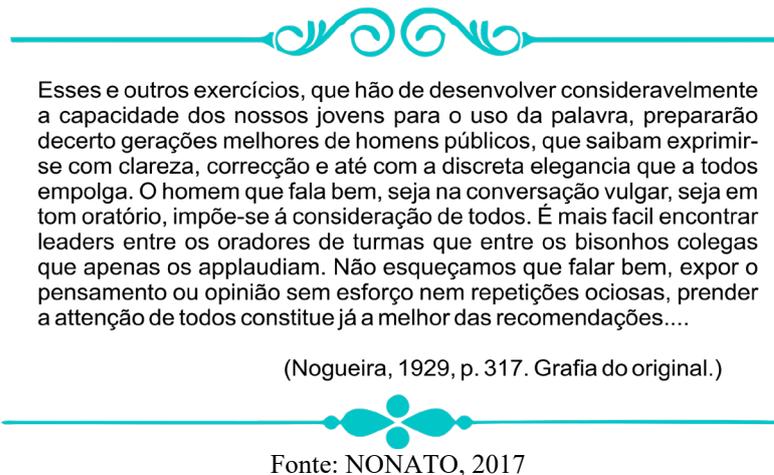
Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 69).

Nesse sentido, compreendemos que a escrita possa ser desenvolvida de modo que o aluno tenha consciência da sua relevância para a humanidade e para suas práticas sociais. À medida que o aluno avança a níveis escolares maiores, as estratégias de leitura vão se relacionando à produção textual, tornando-se, progressivamente, mais frequentes e complexas, entretanto, o ensino não deve se deter apenas aos gêneros discursivos, mas, também, aos conhecimentos linguísticos, visto que a língua é um bem cultural.

## 2.2 Oralidade

No século passado, uma pequena parcela urbana tinha acesso à educação formal e ao letramento escolar. Quando se trata da oralidade, o ensino era voltado para a arte e à técnica de falar em público; os instrumentos didáticos usados eram recitações de poemas, leitura em voz alta e expressiva, cuja função era uma boa dicção, boa leitura, uma pronúncia “correta” e elegante ao falar em público. Esse método tinha que formar jovens para o serviço público (Figura 1).

Figura 1 – Instrumentos didáticos usados na Oralidade



Em outras palavras, a oralidade era ensinada como domínio social, visto que os preparados para o bem falar eram recrutados para a vida pública. No trecho “exprimir-se com

clareza, correção e até com a discreta elegância que a todos empolga” (Figura 1), esclarecida a finalidade desse tipo de ensino.

Dessa forma, a conjuntura histórica da educação do século passado nos remete a uma educação pública à disposição de uma elite de intelectuais que em sua maioria tinha interesse à vida pública. Se em tempos atuais, em que a uma certa democratização do ensino, o conhecimento está relacionado ao poder, imaginemos naqueles tempos em que uma parcela mínima tinha exclusivo acesso, o prestígio do “bem falar” era usado, principalmente, como forma de persuasão ideológica dos que a ele não tinham acesso.

Se por séculos a modalidade oral da língua foi usada preponderantemente como instrumento de poder, em que certas estruturas sociais dominantes a utilizam para monopolizar os dominados; hoje a oralidade na escola deve ser pensada sobre uma das formas do uso da língua, que prepara os alunos para situações comunicativas diversas, que vão desde a consciência do uso nos contextos informais a situações mais monitoradas e formais, como debates, entrevistas, seminários... Esse ensino e aprendizagem do uso da língua está articulado a um currículo que contemple diversos gêneros.

Nessa perspectiva, a língua não deve mais ser vista apenas como um código a serviço de uma classe, nem um mero sistema de regras gramaticais da variedade linguística de maior prestígio social; deve ser, sobretudo, reconhecida como uma forma de manifestação sociocultural de um povo, portanto, a finalidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é possibilitar o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua (falada e escrita) em diversificadas atividades humanas.

Desse modo, o ensino de LP na escola deve ter “caráter formativo”, que significa formar pessoas para a vida cidadã e o mundo do trabalho. Precisa ser voltado às práticas do dia a dia do aluno, com atividades diversas que incluam oralidade, leitura e escrita.

Além disso, esse ensino requer o desenvolvimento de competências produtivas nos discentes, de modo que, ao lerem textos, tenham condições de “(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles” (BRASIL, 2018, p. 143).

Isso significa dizer que a escola deve conduzir seu ensino a partir das práticas sociais, ampliando esse conhecimento de mundo a partir de práticas efetivas; nesse sentido, pode-se inferir que a modalidade oral da língua é tão importante, sob o ponto de vista do ensino formal, como a leitura e a escrita, o que a torna objeto de ensino na educação formal. Há de se

frisar, portanto, duas constatações: há uma direta relação entre leitura, escrita e oralidade; são interdependentes, mas, ao mesmo tempo, complementam-se.

A BNCC (2018) também reforça que os sujeitos são produtores textuais, usuários de modos de produção textual articulados, com especificidades próprias, tendo o ensino que enfatizar a:

relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão (BRASIL, 2018, p.80).

Assim sendo, a inclusão do eixo oralidade como objeto de estudo e ensino abre espaço para que os sujeitos a partir do ensino dos gêneros orais tenham voz na escola, para que possam dar suas opiniões e fazer possíveis reivindicações e refutações. O professor, também mediador dos diálogos, não será a voz única ou a voz de prestígio, tampouco perderá sua autonomia, ao contrário, será aquele que conduz os diálogos em um espaço sociocultural.

Principalmente, na escola do campo, onde os alunos vêm sendo silenciados há décadas, aprendem a permanecer calados por insegurança em falar em locais mais monitorados. Esse silenciamento do aluno do campo se dá de várias formas.

Constatamos a partir desse levantamento que a educação do campo vem se qualificando como um espaço de fragilidade e desapareço, principalmente pela falta das políticas públicas para os moradores da comunidade que residem no campo, essa ausência vem se repetindo na realidade social na falta de atendimento médico, assistência técnica e a ausência do acesso à educação básica e superior de qualidade (SILVA; ARRUDA; DUVERNOY, 2018, p. 3).

A falta de qualidade no ensino mantém esse ciclo de alunos pouco reivindicadores, criados na redoma do silêncio; aqueles que foram educados para pouco questionar, porque questionar exige um discurso seguro e elaborado, um ensino crítico. Diante da situação, é de responsabilidade da escola promover discussões com intencionalidade crítica, conscientização do abismo social que só a educação é capaz de dar suporte para que os alunos o escalem. Momentos como rodas de conversa, exposições orais, seminários... são atividades necessárias e propositivas, assim, os sistemas de ensino só não podem chancelar o silêncio de pessoas que historicamente foram educadas para pouco falar.

Nesses termos, a abordagem interacionista sociodiscursiva (BAKHTIN, 1997) nas atividades de produção textual orais conduzem o aluno à oportunidade de se apropriar devidamente de diferentes gêneros socialmente utilizados, orais e escritos, sabendo movimentar-se de forma interativa em seu cotidiano. Essa o exercício da linguagem em suas várias formas de uso contribuirá para a constituição do sujeito.

A interface oralidade-escrita possibilitará ao aluno aprimorar a participação social dentro de uma sociedade letrada. Embora o projeto de leitura e escrita da professora Lopes-Rossi (2008) não mencione a terminologia “oralidade”, é perceptível que as atividades prévias se iniciam por provocações orais, mobilizando condições espontâneas de práticas orais, principalmente nas atividades em grupo.

Assim, o gênero oral “é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita” (TRAVAGLIA *et al.*, 2013, p. 4); o autor afirma que, embora alguns gêneros orais tenham sua versão escrita, foram produzidos para serem usados oralmente, como exemplo o seminário, a entrevista de emprego e exposição em eventos.

Por outro lado, se pegarmos qualquer gênero próprio da escrita e lermos em voz alta não o transformaremos em oral e para ser considerado oral deve não só ter a voz como suporte, mas características próprias da oralidade em que o contexto de produção tenha fins orais.

No espaço escolar, os gêneros orais são bastante usados, entretanto, pouco analisados e estudados; a prática da oralidade tem sido deixada de lado na escola regular, pois se acredita que os alunos “dominam” a língua na sua modalidade oral, pressupondo que não há por que discutir a competência oral daqueles que já são falantes (ANTUNES, 2003); o que ocorre na realidade é que a oralidade é praticada, e bastante, mas é pouco explorada.

Na escola, há diversidade de gêneros orais circulando (Quadro 2), cumprindo seu propósito comunicativo e, de acordo com o que foi dito, esse espaço escolar é democrático do ponto de vista da criticidade, do pluralismo de ideias e dos gêneros que por ele circundam. Se a escola é o campo fértil da oralidade, não há como não a explora-la, já que estamos trabalhando com produtores de discurso, defensores de ideias e de pontos de vista.

Quadro 2 – Gêneros orais por esfera de atividade

<b>Esfera das relações do dia a dia</b>	entrevista de emprego, fofoca, caso / caso, recados (social e familiar), bronca (repreensão), conselho, discussão (bate-boca, briga), reclamação, lamento, alerta, brinde, cantiga de ninar, discurso, exéquias, juramento, provérbio, nota de falecimento (pode também ser escrita como as que aparecem em jornais), convite (também pode ser escrito), acusação, agradecimento, atendimento (por exemplo, por secretárias, telefonistas), recados (em secretárias eletrônicas ou pessoalmente) etc.
<b>Esferas do entretenimento e literária</b>	cantiga de roda, piada, anedota, peça de teatro (representação), parlenda, reconto, comédia <i>stand up</i> , esquete, repente (improvisado cantado ou recitado), bingo (o cantar as pedras, prêmios e vencedores), filme, narração esportiva radiofônica/televisionada (de jogos, corridas etc.), telenovela, adivinhação/adivinha, desafio, locução de rodeio, música (a letra da música que só existe como música quando cantada. Fora disso tem-se um poema), entrevistas com celebridades etc.
<b>Esfera escolar e acadêmica</b>	avisos/comunicados feitos em sala de aula por agentes diversos (professores, funcionários da direção ou da secretaria, alunos etc.), palestra/conferência, exposição oral (como nas aulas. Pode ocorrer em outras esferas), debate de opinião, debate deliberativo, arguição e defesa de dissertação ou tese ou sobre um assunto estudado ou de monografia/trabalho de conclusão de curso, comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico-científicos), entrevista de pesquisa científica, arguição / prova oral etc.
<b>Esferas diversas</b>	depoimento/relatos de experiência de vida (policial, religiosa, de tratamentos, histórico etc.) pedido (social = fica, namoro, casamento e outras, comercial etc.), agradecimentos, profissão de fé, dramatização (ver relação com peças de teatro), instruções (de voo, para realização de algo etc.), aviso etc.

Fonte: TRAVAGLIA *et al.*, 2013, p. 5-6, adaptado; TRAVAGLIA, 2017, p. 19-21.

Olhando por esse prisma, esta pesquisa tem, também, a preocupação de defender a prática oral dentro da sala de aula, mesmo que o objetivo final seja a escrita, os módulos que antecedem a leitura, produção textual e divulgação ao público são precedidos de discussão oral. Assim, não há como ignorar essa forma de uso da língua e seus gêneros, bem como as atividades que norteiam essa prática na regência compartilhada na sala de aula; a diversidade de gêneros orais que circulam na escola é infinita, todavia esquematizamos alguns gêneros apresentados por Travaglia (*et al.*, 2013; 2017) e verificamos os critérios usados por ele para caracterizá-los.

O autor categorizou várias outras esferas dos gêneros orais, entretanto o quadro adaptado esquematizou as esferas que mais circulam no contexto escolar. Na caracterização dos gêneros orais, Travaglia (2007) se utiliza dos mesmos critérios que Lopes-Rossi (2008) categorizou os gêneros escritos: conteúdo temático; estrutura composicional; objetivos e funções sociocomunicativas das categorias; características da superfície linguística, a qual Bakhtin (1997) denominou estilo; elementos que influenciam nas condições de produção da categoria do texto. Sem com isso excluir o suporte dos gêneros que é categoricamente a voz.

Outra situação que é relevante sobre a oralidade é a sua característica textual multimodal, ou seja, o uso de linguagem diferente associada a gestos, expressões faciais, entonação, postura corporal. Se analisarmos por exemplo o gênero oral discussão em grupo ou exposição de pontos de vistas individuais comparado ao seminário, nos deparamos com diferenças corporais e linguísticas próprias de cada um.

É importante esclarecer que a nossa proposta não tem por objetivo ensinar maneiras para o aluno falar formal e padronizadamente, mas de mostrar a ele como defender seu argumentar, suas ideias, monitorar o tempo de fala, respeitando o momento de fala do interlocutor; além disso, esperamos que, ao formular o gênero resposta, já que o momento oral no projeto Leitura e Escrita tem destaque em todos os módulos, os alunos aprendam de que forma essa atividade de linguagem pode contribuir para a formação do produtor do discurso, que em atividades de interação dialógica com o grupo constrói seu conhecimento.

Acreditamos que os gêneros do discurso “são um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75), uma vez que estão situados entre as práticas e as atividades de linguagem, ao mesmo tempo em que são suportes para tais atividades nas mais variadas situações de comunicação orais ou escritas.

Dito isso, os estudos sobre gêneros vêm se tornando muito frequentes e produtivos e têm tomado o ambiente acadêmico e, conseqüentemente, o escolar, clareando, assim, o ensino de LP. Para nossa pesquisa, na definição de gênero como categorias em formas de textos, de interação social, de reconhecimento cognitivo e de motivações e pensamentos (BAKHTIN, 1997), o enunciado é a unidade real da comunicação verbal e a interação social está intrinsecamente ligada à prática.

Dessa forma, é preciso pensar no ensino dos gêneros orais voltados para a escola do campo que enfrenta o silenciamento – desde o surgimento da modalidade<sup>4</sup> – cultural entre as comunidades remanescentes, como também, a reivindicação ao direito à educação e, nesse sentido, “a Educação do Campo não fica apenas na denúncia do silenciamento, ela busca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 9).

Entende-se, portanto, que “não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade linguística ouvi-la se se

---

<sup>4</sup> O termo Educação do Campo surge a partir da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1990, cuja finalidade foi discutir os questionamentos que se manifestaram no 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Assim, surge o conceito da Escola do Campo diferentemente da Escola Rural, um ensino no Brasil para aqueles que habitam áreas do campo e que atenda suas especificidades e necessidades com um currículo que valorize a identidade dos sujeitos camponeses.

quiser compreender a atividade como texto como uma atividade de produção de sentido” (GERALDI, 2013, p. 113); isso significa que ninguém mais conhece as necessidades do campo do que os sujeitos que lá habitam e é possibilitando protagonismos a essas vozes que asseguraremos a educação como direito a eles.

Pensando assim, acreditamos ser necessário um momento dedicado às atividades orais para dar voz ao aluno é possibilitá-lo segurança e bem-estar para que fale, perdendo o medo de falar em público ou em situações em que se sintam mais monitorado. Diferentemente daquele ensino do oral apontado por Nogueira (1929) e citado por Nonato (2017), em que se acreditava que saber falar era uma estratégia de dominação social e poder, entendemos que “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples, aos mais complexos” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 138).

### 3 AUTOBIOGRAFIA E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA: ENTRE O ESTUDO DE GÊNEROS E AS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DOS SUJEITOS

Segundo Maas (2015), a autobiografia, como hoje a conhecemos, é produto histórico do processo de constituição do indivíduo moderno, emancipado através da secularização e do desenvolvimento da economia e da sociedade burguesa. Dito isso, fatores históricos e sociais como: a economia de mercado, os ideais da Revolução Francesa, a noção de autorresponsabilidade em oposição à ideia de vocação divina estabelecida pelo protestantismo, eleva o homem ao status de sujeito histórico detentor da razão e do seu protagonismo na história da humanidade e na literatura.

Para os autores Jacobs e Krause (1989, p. 45), “a autobiografia moderna é uma ‘filha’ do romance”, enquanto que Maas (2015) já a considera como irmã do romance burguês moderno, cujas origens datam também dos últimos trinta anos do século XVIII. Ambos são produtos estéticos que exprimem a noção de indivíduo. Assim como na autobiografia, o romance burguês se consagrou pela “descoberta” do homem como ser social, detentor de um protagonismo e da sua verdade.

Esse aspecto social ganhou um olhar mais pormenorizado, o ser individual que compõe essa sociedade, passando a refletir sobre os diferentes estágios da vida pessoal desse homem do século XVIII; dessa maneira surgem os gêneros modernos, cujos parentescos não se sabe ao certo, o que se sabe de fato é que surgiram no Renascimento em resposta ao novo *status* que o homem ganha sócio-historicamente.

Autobiografia e romance compartilham assim, em suas origens como gêneros modernos, de afinidades temáticas e estruturais, que dão voz aos processos de formação da personalidade. Entretanto, os limites entre a autobiografia “real” e o relato ficcional no romance não se deixam fixar com precisão, se considerarmos apenas os aspectos formais de ambos (MAAS, 2015, p. 2).

Assim, os dois gêneros, originalmente, surgem com afinidades temáticas e estruturais, que se detêm na essência da individualidade, todavia os limites entre o que é autobiográfico “real” e o relato ficcional no romance não dão para distinguir com exatidão, se considerarmos apenas os aspectos formais de ambos.

Para discutir melhor a autobiografia, Lejeune (2014) afirma que o biográfico incide em um pacto literário e não em um compromisso histórico-documental; ele explicita que o gênero é uma narrativa de resgate memorialístico, que vai buscar, em fatos reais, o fio condutor para acrescentar ficção à trama.

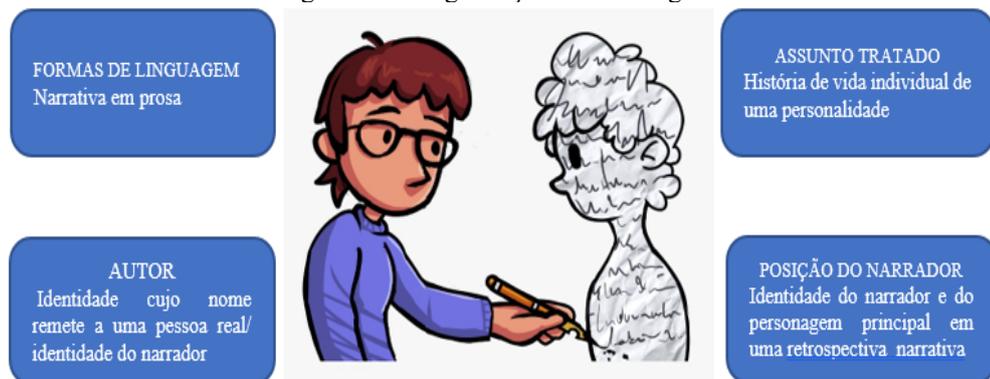
É no limítrofe entre o romance e a autobiografia, o real e ficcional, que entra outra dualidade nesse gênero, o autobiográfico e o biográfico; e é nessa linha tênue que vive o

autor, entre si e o outro. É nesse movimento de desdobramento do “eu” e do “outro” que está a origem do impedimento do objeto estético representar o real, uma vez que essa coincidência entre universos de valores está tanto na biografia quanto na autobiografia: assim, “não existe um limite de princípio acentuado entre a autobiografia e a biografia” (BAKHTIN 1997, p. 138).

O linguista russo abordou a (auto)biografia de forma axiológica, não tendo a intenção de distingui-las, sendo assim, recorreremos à conceituação de Philippe Lejeune (2014), visto que o autor problematiza o conceito do gênero e suas principais características, discute conceitos a partir das discussões clássicas que foram suscitadas pelo gênero específico e sua relação com outros gêneros semelhantes.

Nesse sentido, a autobiografia é definida como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2014, p. 16), que pode ser manifestada em quatro aspectos (Figura 2).

Figura 2 – Categorização da autobiografia



Fonte: Elaborada pela autora a partir da categorização de Lejeune (2014, p. 16-17).

Tais aspectos, o autor assegura que não são absolutamente rigorosos, alguns deles podem não ser preenchidos totalmente, entretanto, para que seja considerada autobiografia é preciso, sobretudo, que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem. Sobre o compromisso com a não rigorosidade categórica, destacamos o primeiro ponto do esquema em que uma autobiografia pode ser perfeitamente escrita em forma de poema.

Como exemplo, citamos o poema “Autobiografia” de Mia Couto (2014)<sup>5</sup>, que não seria categorizado nem conceituado, inicialmente, segundo Lejeune (2014), como autobiografia, por ser uma narrativa em forma de poema, e não em prosa, como definiu o

<sup>5</sup> O poema já inicia o primeiro verso em primeira pessoa, localiza o leitor no espaço, fala da visão sobre sua terra natal. Outros poemas do autor na mesma obra apresentam cunho autobiográfico em registro poético, mas esse em especial além do autor falar sobre si, fez questão intitulá-lo “Autobiografia”, reforçando o seu conteúdo e tema. A obra é composta de 82 poemas.

autor. Entretanto, a obra tem forma de poema, mas a identidade remete a uma pessoa real, o texto trata da história de vida do autor em que narrador, autor e personagem assumem uma identidade que permeia a retrospectiva memorística.

Mesmo tendo um personagem real, o gênero apresenta discurso híbrido<sup>6</sup>, real e o ficcional, o que significa que a voz da enunciação não trata os acontecimentos com os mesmos olhos daquele que uma vez vivenciou o evento. Cabe então ao autor, na esfera de escrita autobiográfica, *extra localizar-se* (BAKHTIN, 2017), ou seja, distanciar-se de seu eu atual e mergulhar no espaço da memória para trazer à tona as experiências vivenciadas em outros tempos; a transcendência, portanto, não é apenas na extraposição em relação a si mesmo, mas de forma a reconstruir, a ressignificar.

Dessa maneira, quem revisita sua história se encontra em um estado evolutivo diferente daquele que as vivenciou, são experiências diferentes. Nesse sentido, Goethe (1986) introduziu o gênero em questão no âmbito da escrita literária, considerada por muitos como uma escrita intimista, que permitiu a inserção do *si mesmo* num espaço literário.

Quanto ao aspecto histórico, relata um momento de vida, práticas socioculturais detalhadas e pertinentes a um momento definido na história; o que foi vivenciado no privado passa a ser público depois de organizado e estetizado, assim, essa escrita de si gradativamente ascende a novos horizontes de contemplação, permitindo a individualidade atingir a coletividade na percepção estética.

Lejeune (2014) também não anula o valor estético da autobiografia, mas direciona seus estudos para o pacto autobiográfico, o compromisso do narrador de escrever sobre o eu, embora ele a tenha conceituado como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua vida individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2014, p. 16). Isso não significa que mesmo partindo dos aspectos das vivências não haja doses de ficção, pois eles geralmente fornecem informações de uma “realidade” externa ao que pode ser verificada.

### 3.1 Narrativas autobiográficas

Conceituar autobiografia não parece tão fácil. Para Larousse (1886 *apud* MIRANDA, 1992), autobiografia é a vida de um indivíduo escrita por ele próprio. Nesse sentido, o próprio Lejeune (2014), que já havia categorizado o gênero anteriormente, amplia sua percepção, dando posteriormente outra definição: “em sentido mais amplo, “autobiografia” pode designar

---

<sup>6</sup> Ver Rojo; Barbosa (2015).

também qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida ou seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato proposto por ele” (LEJEUNE, 2014, p. 62).

Entretanto, o autor não descarta a possibilidade de compreensão em termo estrito, pois “a autobiografia abre um grande espaço à fantasia e quem a escreve não é absolutamente obrigado a ser exato quanto aos fatos como nas memórias, ou a dizer a verdade, como nas confissões” (LEJEUNE, 2014, p. 63); nesse sentido, autobiografia seria diferente de memórias e confissões. Essa dualidade e conflito quanto aos conceitos geram mal-entendidos, mas, também, os responsáveis pelo sucesso da palavra “autobiografia”. O que não podemos esquecer é que esses gêneros se configuram como instrumento de leitura e interpretação e possíveis estratégias de escrita.

Ao discutir o conceito autobiografia ou narrativas autobiográficas, o crítico literário assume um posicionamento que se torna o cerne e o título da obra, *O pacto autobiográfico: de Rossou à internet*. “Empreguei de fato a palavra autobiografia para designar, no sentido amplo, qualquer texto redigido por um pacto autobiográfico, em que o autor propõe ao leitor um discurso sobre si” (LEJEUNE, 2014, p. 63), tal pacto está para a relação autor-personagem-narrador, para a visão social do homem, possuidor de uma verdade e protagonista da sua história.

Já autores como Dolz,; Schneuwly (2004) propõem a divisão dos gêneros em cinco agrupamentos: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor e gêneros da ordem do instruir ou do prescrever; nessa perspectiva, a autobiografia e as narrativas autobiográficas em geral são: relato de experiência, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso... e pertencem ao grupo da “documentação, memorização das ações humanas relatar, representação pelo discurso de experiências vividas, situadas em um tempo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Para esses pesquisadores, os gêneros que pertencem a ordem do narrar estão no campo da ficção; os da ordem do relatar estão no campo da realidade, no entanto, como as narrativas têm discurso híbrido, tanto da realidade quanto ficcional, em alguns momentos confundindo uma com a outra, sem que consigamos separá-las, não consideramos razoável essa classificação; sem falar que, nessa visão, as narrativas autobiográficas perderiam sua característica literária, o hibridismo.

Outra incoerência é agrupá-las à ordem do relatar, sendo que esses textos são chamados de narrativas autobiográficas; não há como classificar um romance autobiográfico como relato. Como se observa, quando se fala em narrativas autobiográficas, não há um

consenso entre os autores já citados, que discorrem sobre o assunto tanto à classificação do gênero, em literário e não-literário; quanto à categorização do discurso, se é realista ou ficcional; e ainda quanto à forma, prosa e poema.

Todavia, para este trabalho que culmina no produto educacional “Gamebook Guardiões do Açaí”, usamos autobiografia como um gênero literário cuja narrativa tem caráter pessoal e a inserção do próprio escritor como personagem principal; visto que não há como se trabalhar uma obra autobiográfica na dimensão dos romances, nem trabalhar autobiografia e biografia pelo viés axiológico, mas de uma forma didática, pelo seu viés narrativo e pessoal de escrever sobre si.

### 3.2 Escrita autobiográfica e interação verbal

O interacionismo, ou interação verbal ou ainda interação discursiva concebe a língua como singularidade viva do mundo, levando em consideração os aspectos sociais e históricos. Quando os sujeitos interagem, fazem uso da palavra de um lugar específico, e, a partir dele, lança-se sobre o outro, atravessados de valores, ideologias. Eles têm na interação, a palavra, considerada, de forma não aleatória, não isolada.

A concepção interacionista da linguagem atem-se a fatores intra e extralinguísticos. Esse ponto de troca é construído por sujeitos ativos que não só utilizam a linguagem, como também são capazes de transformá-la, a partir da diversidade socialmente constituída em situação concreta, em um movimento dialógico. Dessa forma, a interação verbal é permeada pelos princípios da alteridade e responsividade cuja palavra lançada assume uma singular e diferente forma e aguarda por uma resposta.

Nesse sentido, os estudos interacionistas nos auxiliam refletir a linguagem como vida singular, concreta, dialógica. Essa compreensão já é um passo importante, entretanto, precisa consolidar-se em propostas de ensino escolares. Diante disso, a formação inicial e continuada para professores é um dos caminhos para que os docentes da EB tenham esse olhar ao promoverem atividades que trabalhem com a linguagem.

Assim, consideramos as atividades com gêneros discursivos adequadas, uma vez que em suas diversidades arquitetônicas e composição: tema, estilo, construção composicional e aspectos linguísticos propõe formas típica de enunciados que pressupõe atividades de linguagem concreta diferente, atendendo à projetos discursivos específicos.

Toda essa discussão nos leva à reflexões de que o ensino da Língua Materna tende a atentar para as especificidades da Língua e linguagem. No entanto, ainda há um longo

caminho a percorrermos para que o aluno da EB tenha um bom desempenho com a linguagem; os dados como o Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB (INEP, 2019)<sup>7</sup>, por exemplo, revelam que os estados do Pará, juntamente com o Amapá, tiveram as notas mais baixas da região Norte.

Consideramos, portanto, que, para mudarmos o quadro apresentado, as narrativas autobiográficas sejam um instrumento para que o aluno produza seus textos, de maneira que ele seja o locutor e produtor de seu texto, a partir da sua verdade e visão de mundo.

Além disso, a escrita autobiográfica dos alunos usada na diagnose nos permitiu conhecê-los por meio de seus discursos, situados em um tempo, espaço e práticas sociais também reais. Por oportuno, consideramos essencial que, antes de qualquer intervenção que venha a ocorrer, ou qualquer produto educacional que venha a ser elaborado, seja primordial ouvir os sujeitos a quem essas atividades se destinam; conhecer suas realidades, suas necessidades, para que, a partir desses aspectos, sejam mediados outros mundos, outros textos, outras experiências de vida, construindo outras aprendizagens.

Por conta disso, ao escrevermos, precisamos nos distanciar de nós mesmos, adentrar à memória e ao mundo interior de quem viveu a história, transcendendo e ressignificando aquele evento. Ao mesmo tempo que escrever é dispor de um conhecimento e sua visão de mundo para o outro; essa escrita desenvolvida pela escola é um bem social necessário às práticas do cotidiano.

A produção de textos orais e escritos é, assim, considerada como

[...] ponto de partida e ponto de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem da língua. E isso não apenas por inspiração ideológica de devolução de direito à palavra às classes desprivilegiadas, para deles ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares (GERALDI, 2013, p. 135).

Como Geraldi (2013), Freire (1996) entende que as atividades escolares devem possibilitar a participação dos sujeitos às práticas sociais democráticas; dessa forma, as práticas de leitura e produção textual devem ser integradas às práticas da escola. Embora não seja de responsabilidade apenas do professor de LP, mas como uma atividade interdisciplinar entre os demais campos do saber, é tarefa de principal atenção do docente, visto que ler e escrever são dois dos três objetivos do EF, conforme a LDB, Art. 32º, inciso I:

---

<sup>7</sup> Em 2019, os estados do Pará e do Amapá tiveram a mesma nota (3,2), alcançada pela rede estadual de ensino, sendo que a projeção para o referido ano era 4,4, em uma escala de 0 a 10. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em 17 de dezembro de 2020.

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996, n.p.).

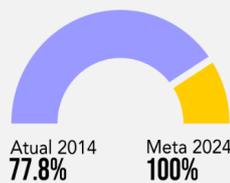
Vale ressaltar que o EF não é mais de oito anos, mas de nove (BRASIL, 2006), tendo como objetivo prolongar o ensino elementar, assegurando mais oportunidade para o aluno aprender; assim, trabalhar a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita em uma sociedade letrada não é apenas uma recomendação, sobretudo um dever dos professores deste nível de ensino, em especial daquele que mais se atém ao texto, o professor de LM.

Em face do exposto, ressaltamos a importância e a necessidade dos usuários da língua se apropriarem, de forma mais produtiva, dos recursos linguísticos empregados na produção textual. É fundamental tornar o aluno proficiente em analisar, interpretar, compreender e produzir textos verbais para que, dessa forma, possa interagir socialmente, galgando níveis mais elevados de estudo, sem deficiências no aprendizado e limitação em práticas que exigem maiores níveis de letramento, conforme apontam os dados do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) e suas metas revelam (Figura 3).

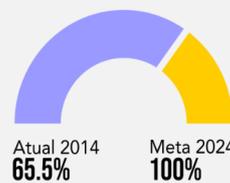
Figura 3: percentual de aprendizagem adequada leitura e escrita  
A meta é **alfabetizar todas as crianças do país** até, no máximo, o final do 3º ano do Ensino Fundamental

Status: Em 2014, os indicadores de aprendizagem das crianças apontavam que apenas 77.8% estavam aptas a ler com desenvoltura, 66.5% a escrever corretamente e 42.9% tinham conhecimentos adequados em Matemática. Sendo assim, melhorar a proficiência das crianças em leitura, escrita e matemática segue como grande desafio.

Porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em leitura.



Porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em escrita.



Fonte: MEC/Inep/DAEB/ANA

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, n. p.).

Segundo o PNE (BRASIL, 2014), a aprendizagem da escrita já no primeiro ciclo do EF se mostra deficitária. Dos estudantes, apenas 65% saem com a escrita adequada ao seu ano escolar. Outro ponto é que, comparada à leitura, está em desvantagem de 12.3%. Se leitura e escrita são intercomplementares, por que, segundo os dados estatístico, há uma distorção de uma prática de uso da língua em relação à outra? Para mudarmos esse quadro, é necessário partir do princípio de que:

[...] a escrita é uma atividade que, na escola, deve ser abundantemente praticada, com diversas finalidades, entre as quais está o próprio aprendizado da escrita. Por isso, não insiste em alguns aspectos que estão relacionados ao texto como um produto que se escreve e se lê em determinadas circunstâncias (POSSENTI, 2005, p. 5).

Se há quem diga o que fazer, significa que pouco vem sendo feito e, em alguns casos, nada é feito. O autor, na verdade, defende que “a escrita e rescrita são as formas de dominar normas de gramática e textualidade” (POSSENTI, 2005, p. 6), portanto, só há uma forma de aprender a escrever: escrevendo. A escrita como outras atividades tem seus processos e teorias, mas exige o exercício de uma prática sistemática que a escola deve proporcionar.

A narração de histórias de vida centradas na formação escolar pode ser considerada, conforme Freire (1980), como a Educação Libertadora que não vê os alunos com depositários de informação, a chamada educação bancária. Os elementos autobiográficos, dentro de uma obra, podem ser uma confissão ou exposição de um ato “cognitivo, especulativo, político e prático” (BAKHTIN, 1997, p. 166). Como se pode perceber, é o discurso assumindo dimensões políticas, o que remete ao chão da escola, que tem como missão transformar os sujeitos, dando a estes voz e protagonismos.

Segundo Vieira (2005) e Lopes-Rossi (2005; 2008), a motivação para escrever na escola vem sendo refletida, principalmente quando se aborda uma perspectiva dialógica – escrever para quem? –, nesse sentido, Lopes-Rossi (2008) pontua que o ato de escrever deve assumir um propósito comunicativo, entretanto, percebe-se que, embora haja discussão a nível acadêmico, a escola ainda não conseguiu fazer com que seus alunos percebam tal propósito. Esse pode ser um fator motivacional importante, principalmente, na era da tecnologia em que a escrita ganha um novo significado, assunto para o próximo tópico.

Entender as dificuldades, facilidades, perspectivas de desenvolvimento cultural e pessoal não estão dissociadas da visão de mundo que os sujeitos têm sobre si; assim, falar sobre crenças, valores, cultura nos remete a uma compreensão de sua realidade. Essa compreensão é fundamental tanto para o mediador das atividades pedagógicas quanto para o aluno.

Sobre esse conhecimento das práticas sociais, temos o próprio ato de vir à escola como rotineiro, praticado por eles há aproximadamente dez anos ou até mais, levando-se em consideração os que experimentaram o fracasso escolar em alguma época de sua vida. Cabe, ao mediador, estimular essa reflexão, possibilitando-os entender as práticas escolares como uma oportunidade de aprimoramento pessoal que refletirá diretamente nas práticas da comunidade.

Práticas essas sobre as quais muitos não pararam para pensar, o que os leva a enfrentar horas em ramais alagados, esburacados, sol torrencial, chuvas abundantes, transportes precários, animais peçonhentos para chegar à escola e em alguns casos não se ater às atividades escolares? Que importância tem a escola na vida deles e qual o grau de comprometimento com o próprio futuro eles têm?

Esses questionamentos levam a uma reflexão que possivelmente chegarão à resposta por si mesmos. Acreditamos que é dessa reflexão que surge a motivação; é a prática, refletida, teorizada, que retorna à prática, nesses termos, a conscientização é

[...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "des-vela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode "existir fora das práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem (FREIRE, 1980, p. 26).

O pesquisador nos propõe uma educação em que o ponto de partida seja o aluno, uma educação libertadora, que parta da consciência e motivação; na pedagogia freiriana não há uma negação do conhecimento historicamente constituído, desde que seja explorado de acordo com suas realidades, há de se fazer sentido para eles.

Dessa forma, conhecer a realidade do aluno deve ser o pontapé inicial para traçar qualquer proposta de ensino. E de que forma se dá esse conhecimento? Consideramos que a resposta pode estar no texto autobiográfico, é lá que há informações genuínas, como sonhos, desejos e até dificuldades; esse gênero nos possibilita trabalhar a constituição identitária dos sujeitos, já que falamos em autoconhecimento, motivação e o reconhecer-se no mundo, além de seus aspectos de textualização e análise linguística; é pela linguagem que os homens mantêm contato com a cultura de grupo na qual constitui sua identidade (KOCH, 2003).

Acerca disso, o texto autobiográfico não deve ser usado tão somente como uma mera escrita sobre si, ele deve ser visto como o lugar da interação, que possibilita aprender sobre o outro. Há, também, um conhecimento didático e científico acerca do assunto cuja importância fez com que Bakhtin (1997) dedicasse um capítulo inteiro sobre o texto (auto)biográfico. O linguista russo ao escrever sobre esses gêneros discursivos diz que é necessário haver um distanciamento do autor da própria vida. O que necessita uma visão exterior sobre os fatos a serem narrados sobre si mesmo.

Para Bakhtin (1997), é como se o autor saísse do personagem para melhor descrevê-lo, afinal falar sobre si não é algo fácil. Buscando por uma explicação mais didática, para se ter um olhar externo, é preciso sair da visão interior sobre si, afinal ninguém consegue fotografar-

se se não distanciar a câmera do corpo, há de se primar na escrita pela relação dialógica e pelo princípio da exteriorização.

Assim sendo, ao falar de si para o outro ou do outro para si, na perspectiva interacionista, tem-se uma visão dialógica em que os interlocutores produzem seus discursos preocupados com o outro, ainda que os autores escrevam sobre sua própria vida ou sobre a vida do outro. O essencial é que “[...] autobiografia e biografia são narrativas de vida, “[...] uma forma tão imediata quanto possível, e que me seja transcendente, mediante a qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico” (BAKHTIN, 1997, p. 165).

Como narrativas que são, constituem-se de diálogos e de interação entre as personagens, logo, possuem natureza preponderantemente responsiva. Essa busca de sentidos, de compreender o que o outro está dizendo e na tentativa de se fazer compreender, faz da responsividade um compromisso ético com a verdade do autor – uma espécie de acordo implícito, um elo em que as partes estão atravessadas por um constructo das relações sócio-históricas.

Para Bakhtin (2012), tal conceito foi elaborado após a reflexão na condição indissociável dos sujeitos de seres sociais que têm necessidade de responder e responsabilizar-se por suas respostas; o autor e, conseqüentemente, os personagens envolvidos nos discursos se assumem como ocupantes do lugar histórico de onde falam, do assinante de uma fala, da dinâmica da (re)ação dos sujeitos dialógicos e, nessa perspectiva,

o ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado (BAKHTIN, 2012, p. 99).

De acordo com o linguista russo, o ato responsivo implica assumir para si, e frente ao outro, uma postura de resposta ética, adequada ao enunciado que a provocou; assim sendo, a escrita surge como um ato responsivo, o compromisso com a verdade – não precisamente com o real – com a clareza, situando o interlocutor no tempo, no espaço e com informações suficientes que o levem a compreender o que foi escrito. Se o autor optar por implícitos, as pistas precisam ser fornecidas.

Quando se fala em escrita de narrativas autobiográficas, o próprio ato de escrever pressupõe escrever para o outro, haverá um leitor; mesmo nos antigos diários, a escrita sigilosa tinha como objetivo registrar fatos e guardá-los de recordação para que, pelo próprio autor, fossem lidos em outro momento de sua vida, ou seja, o “outro” é o destinatário, aquele que já não é mais o que escreve.

Um aspecto fundamental do texto autobiográfico é que há uma mediação do autor e do herói, ou seja, do escritor e do personagem que nos intriga, mesmo sendo esses uma das formas mais realistas, não anula o valor estético e artístico do texto; dessa forma, “a representação psíquica das ideias só é possível quando esta é posta acima da afirmação ou da negação, sem por isso ser trazida de volta à categoria de uma simples experiência psíquica” (BAKHTIN, 1997, p. 106); então, as dicotomias verdadeiro/falso; bem/mal passam a ser outra dimensão na visão dialógica:

A arte “dialógica” tem acesso a um terceiro estado, acima do verdadeiro e do falso, do bem e do mal, assim como no segundo, sem que por isso se reduza a ele: cada ideia é a ideia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa. No lugar do absoluto encontramos uma multiplicidade de pontos de vista: os das personagens e o do autor que lhes é assimilado; e eles não conhecem privilégios nem hierarquia (BAKHTIN, 1997, p. 9).

Isso significa que o texto autobiográfico não tem seu valor associado à veracidade ou à ficção dos fatos, nem entre o julgamento do bem e do mal, do certo e errado porque ele não revela nada em absoluto, mas pontos de vista do narrador e do leitor<sup>8</sup>; é por isso que, ao lermos um texto ou um livro, cada vez temos um nível de percepção diferente, nos atemos em detalhes antes não percebidos; ora, se é o mesmo texto e às vezes o mesmo leitor, por que compreendemos de formas diferente ou ampliada? Depreende-se que a nossa experiência vai nos permitindo multiplicidade de pontos de vista. Isso ocorre também com a escrita, a cada reescrita do mesmo texto alteramos palavras, parágrafos, ideias.

Nesse sentido, os elementos da autobiografia dentro de uma obra são a confissão ou a exposição de um ato “cognitivo, especulativo, político e prático” (BAKHTIN, 1997, p. 166); é o discurso assumindo dimensões políticas, o que remete ao chão da escola, que tem como missão transformar os sujeitos, dando a estes voz e protagonismo.

Mediante os aspectos mencionados, trabalhar a autobiografia, sua constituição identitária para desenvolver a escrita exige um projeto de leitura e escrita ou uma sequência didática que respeite o planejamento e as etapas processuais da escrita; assim, escrever texto não é uma habilidade pontual que se adquire do dia para noite, logo, acreditamos em uma proposta de escrita a partir dos gêneros discursivos, com significados que tenham relação prática com a vida.

---

<sup>8</sup> Ver Koch (2008). Obra em que a autora aborda à produção do sentido comum às modalidades escrita e falada e ainda se detém no estudo da construção dos sentidos no texto falado.

#### 4 NARRATIVAS, NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNIDADES RIBEIRINHAS E QUILOMBOLAS

Contar histórias, narrar fatos, relatar acontecimentos passados sempre fez parte das práticas socioculturais do ser humano. O homem tem memória, portanto faz uso das experiências vividas para mediar situações presentes e futuras de modo a ter outras experiências mais produtivas; nesse sentido, o homem é um acervo histórico em movimento.

Com o surgimento das novas tecnologias e com a acessibilidade da internet, surgem outras formas de contar, as narrativas assumiram formatos digitais e uma vasta e veloz capacidade de alcance, possibilitando a partilha de experiências em rede, aproximando pessoas, comunidades, tornando possível aprendizados dinâmicos, em uma relação entre o real e o virtual, bem como novas formas de ser e de viver indispensáveis

[...] não somente pelo surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante, TDICs), embora com seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar e de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

Considerando os avanços tecnológicos, é natural que essa relação homem-tecnologia desencadeie novas linguagens e novas maneiras de interação, porque “as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 285). Percebe-se que os sujeitos fizeram uma reorganização na forma de interagir, adotando novos gêneros, mixando outros, fazendo que esses textos circulem em múltiplos espaços de uma forma rápida, promovendo práticas de leitura e de escrita digitais.

A partir das tecnologias móveis sem fio, principalmente os celulares, os *tablets* e os *laptops* surgem novas possibilidades de aprendizagem chamadas *m-learning* ou aprendizagens com mobilidades, denominadas, assim, na literatura brasileira (BARBOSA, 2007), o aprendiz dispõe, ou deve dispor, de dispositivos de conexão contínua à internet, podendo criar situações de aprendizagem sobre qualquer assunto a qualquer momento e em qualquer lugar que esteja.

Nesse sentido, cabe ao mediador fazer uso desses dispositivos no ambiente escolar para motivar os discentes ou participantes de contextos de aprendizagem a irem além do ambiente físico de aprendizagem, criando autonomia para pesquisa e para a formação de pessoas de forma mais independente.

Assim como Rojo e Barbosa (2015), Tenório (2019) tem uma visão positiva sobre o uso de dispositivos e da internet quando se trata de aprendizagens de Língua Materna, tendo o

texto como objeto de ensino: “O texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria de gênero de discurso do currículo. Desafios, não impedimentos!”.

Esses desafios precisam ser superados, do contrário a escola estará em total descompasso com as demandas da sociedade atual; dessa maneira, esses dispositivos devem ser usados para criar situações de aprendizagens sobre determinados assuntos, o que facilita o contato com narrativas digitais em ambientes virtual (TENÓRIO, 2019).

#### 4.1 O letramento digital em uma comunidade ribeirinho-quilombola

Quando se trata de aluno do campo, sabemos que o acesso aos bens tecnológicos é limitado, muitos nem computadores têm em casa, em contrapartida, o uso de celular entre os membros da comunidade campestre tem crescido. O que já nos possibilita alguns trabalhos. Entretanto, há alunos que não tem o acesso a celulares o que pode ser proposto em atividades dessa natureza um trabalho em dupla em que haja um tempo para cada participante acessar.

Na escola selecionada para investigação, por exemplo, temos 2 computadores funcionando, sendo que a sala funciona também como sala de vídeo. Como se pode perceber, um trabalho com uma turma com mais de 30 alunos fica inviável; a única internet disponível é de um projeto da UFPA chamada Conect de 100 *megabite* de velocidade e o acesso, que normalmente costuma ter a rede, é em seus celulares com internet móvel, no entanto ele não é monitorado e pouco direcionado a atividades pedagógicas.

Como Tenório (2019), entendemos que o acesso à internet não é algo prejudicial se bem orientado; pelo contrário, ela é uma ferramenta que pode auxiliar a aprendizagem, entretanto, mal utilizada pode se tornar um desserviço a esses jovens que tanto carecem de uma educação de qualidade; outro aspecto interessante é que o uso das tecnologias digitais requer um trabalho que dialogue com a etnografia, assim,

Pensar o uso das tecnologias digitais online, no ensino da Língua Portuguesa não pode fugir da pesquisa etnográfica, uma vez que é a partir da análise das relações que se estabelecem entre estudantes, professor e tecnologias que se conduz a uma ruptura com uma visão linear da aprendizagem da língua e se propõe a uma nova forma de aprendizagem fundamentada em novas metodologias muito diferenciadas como o uso do smartphone e redes sociais, do google, entre outros. A realidade culmina na transformação dos estudantes e dos professores em pesquisadores, capazes de produzir conhecimento e estabelecer comunicação dialógica com outros campos de conhecimento e outros saberes, desafio que se impõe uma vez que as tecnologias digitais vêm se transformando a educação do nosso país (TENÓRIO, 2019, p. 2).

Nesses termos, o papel do professor é também de permanente promotor de inovação, afinal, vivemos a era digital, nossos alunos são nativos digitais e as multissemiões estão nas nossas práticas sociais, e qual a nossa função como docentes?

[...] em todas as épocas [o papel do professor] é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência, o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem (KENSKI, 2001, p.103).

Entretanto, para que ocorra inovação, para que o professor consiga aproximar o aprendiz das novidades, é necessário primeiro o acesso aos bens tecnológicos para depois partir para uma formação adequada em que possa se reinventar e mediar suas aulas com o suporte das novas tecnologias.

Quando se trata de narrativas, é inegável que os alunos da comunidade trazem muitas histórias de seus contextos e vivências. É preciso que a escola esteja aberta a ouvir essas histórias, auxiliando no desenvolvimento do uso da língua em suas formas oral e escrita. Esses alunos, ao adentrarem à escola e outros contextos sociais letrados e tecnológicos, têm contatos com outras linguagens, tendo a necessidade de interagirem também, usando de forma potencializada a língua nesses espaços.

Dessa maneira, em tempos hipermodernos, os alunos entram em contato com as narrativas em ambientes digitais, um fenômeno universal, pois os gêneros fazem parte da vida e não apenas do texto ou da teoria. Por isso, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que é necessária uma reconfiguração de novas identidades ao leitor e produtor textual; assim, “A web 2.0 muda o fluxo da comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) chamou de *lautor*” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 119).

O “*lautor*”, termo alcunhado por Rojo (2013), é aquele que faz uso de leitura e escrita compartilhadas, indicadas, sugeridas, não só ler textos de outras pessoas, mas ao produzir seu próprio texto, faz uso da linguagem que possui; não é à toa que cada vez mais se veem jovens se aventurando em *blogs*, *vlogs*, páginas diversas na *Web*.

Nesse sentido, “é preciso que a instituição escolar prepare a população para o funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para a buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar de maneira crítica” (ROJO 2013, p. 7).

Para os dias atuais, é essencial usar o ciberespaço, do contrário teremos pessoas excluídas de acesso nesses lugares, da cultura digital e, principalmente, terão seu direito de aprender cerceados, visto que o aprendizado acompanha os avanços sociais; assim, quem não

domina as tecnologias digitais não terá acesso a uma infinidade de gêneros que circulam nesses espaços; deixarão, pois, de interagir em um espaço que se bem aproveitado pode ser potencialmente produtivo.

#### 4.2 Como trabalhar as novas tecnologias

As narrativas que permeiam os espaços podem ser usadas como objeto de ensino e do conhecimento; os aprendizes quando produzem ou leem histórias sobre algum acontecimento não registram apenas o acontecido; analisam as ações, conseqüentemente, têm a possibilidade de modificar suas práticas de forma mais consciente, mantendo uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho da aprendizagem (REIS, 2008), portanto, as narrativas permitem construir outras próprias experiências de ensino e aprendizagem no percurso de formação.

Sendo assim, o processo ensino-aprendizagem, por meio de narrativas, possibilita tanto aos professores quanto aos alunos desencadear: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança, é

Através da construção de narrativas que os professores reconstruem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação (REIS, 2008, p. 18).

Dessa forma, as narrativas digitais e impressas, como objeto de ensino, possibilitam o processo da aprendizagem de acordo com as formas de uso da língua: oralidade, leitura e escrita, propiciando o exercício da autorreflexão, compreensão e análise das dimensões pessoal e social do ser humano, valorizando práticas sociais já usadas em ambientes de formação não formal, todavia, é inegável que, em todas as instâncias de aprendizagem, a narrativa tem um papel fundamental.

Quando essas narrativas e informações estão na *Web*, assumem o prefixo de híper, ganhando um novo formato, visibilidade e expressões novas; dependendo da página e do formato, há múltiplas possibilidades que provocam ações nos interlocutores, como compartilhar, curtir, comentar, seguir. Além dessas múltiplas possibilidades, é necessário que a escola reflita e refrate os novos letramentos, afinal,

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. Respondendo a questões anteriores, para que a escola possa qualificar a participação dos alunos na prática da *Web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de

diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Nessa perspectiva, em ambientes formais, “as atividades desenvolvidas no espaço escolar devem se aproximar ao máximo daquelas realizadas fora desse espaço” (FIGUEIREDO-GOMES; SOUZA, 2015, p. 45). Não diferente desses autores, Schneuwly (*et al.*, 1999, p. 1) apresentam “a idéia de que é o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”, daí a importância de se trabalhar com esses gêneros em suas formas digitais, porque os alunos estão tendo uso crescente de aparelhos tecnológicos e de acesso à internet.

Com base nos estudos de Bakhtin (1997), Pasquier e Dolz (1996) defendem um ensino por meio de gêneros textuais; é por meio desses instrumentos que o indivíduo se comunica. Embora seja necessário nos apropriarmos deles, não se pode ter domínio de todos os gêneros, porque são infinitos e inesgotáveis.

Há, portanto, “extrema heterogeneidade dos gêneros dos discursos (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano” (ROJO, 2015, p. 15); isso nos leva a entender que precisam estar atrelados às práticas sociais dos sujeitos que os usam.

Infere-se, portanto, que é necessário, ao trabalharmos com a LM, que façamos uma seleção sobre quais gêneros trabalhar, dando preferência aos que fazem parte do cotidiano do aluno; logo, o produtor textual não aprende de forma genérica a produzir seus textos sem levar em consideração os discursos, ele aprende

[...] a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc. Cada texto apresenta problemas de escritura distintos que exigem a adoção de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas a eles. E, ainda que os conhecimentos da psicologia da linguagem sobre os procedimentos de aprendizagem sejam limitados, sabemos que muitas das dificuldades dos alunos são específicas de um tipo de discurso ou de um gênero textual (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 1).

Entende-se, portanto, que há um conjunto de atividades específicas, com características linguísticas pontuais que precisam ser trabalhadas de acordo com as características de cada gênero e tipologias textuais; assim, o mediador precisa atentar-se que, “na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas” (SCHNEUWLY *et al.*, 1999, p. 7).

Ainda que sejam trabalhadas as diversidades de gêneros do discurso, não se deve ter a pretensão de dominar todos, até porque seria impossível devido à multiplicidade de formas de uso da língua, há, portanto, a necessidade de utilizar os que fazem sentido para o aluno de acordo com seu nível de letramento e práticas sociais.

De certa forma, sempre lidamos com textos e interagimos por meio deles, no entanto, por algum tempo, foi-se trabalhado com gêneros como instrumentos de ensino; a partir dos PCN (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2018), reforça-se que não basta utilizá-los como instrumentos, cabendo ao ensino de LM usá-los, sobretudo, como objetos de ensino, o que possibilitará aos educandos apreender suas características, tendo êxito aos usá-los dentro e fora da escola, em contextos situacionais adequados e sempre que solicitados.

Assim, o aluno deve tomar consciência da diversidade textual e aprender a escrever textos não “em geral”, mas em função das situações particulares de comunicação (segundo o objetivo que se pretenda atingir: convencer, divertir, explicar; segundo seu destinatário: autoridades, colegas de classe, professores, pais, alunos de outra escola; segundo o lugar social onde o texto será publicado: revista ou jornal da escola, fichamentos para uso em aula etc.). E, para isso, terá de inspirar-se em ter como referência outros textos sociais em uso (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 2).

Nesse sentido, a narração é considerada como o tipo textual base, essencial para se desenvolver a língua. “Narração e descrição permitem que se chegue aos textos considerados mais difíceis: a explicação e a dissertação” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 3); essa visão tem como referência a natureza humana, o ato de contar, o processo criativo do homem enquanto protagonista do processo histórico e como o próprio criador de histórias.

O trabalho com a escrita interacional multiletrada exige um trabalho contínuo do professor e da escola. Em plena “era da informação”, com acesso rápido a informações, o índice de analfabetismo funcional ainda é alto; como já mostrado em outra seção, os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à produção textual.

Dessa situação podemos inferir que as novas tecnologias contribuem para o acesso ao mundo letrado, mas, ainda não estão substancialmente conexas ao mundo do campo, o que colabora para que os alunos não a usem potencialmente.

Para que os alunos usem os meios sociais de forma produtiva, é necessário que a escola promova essa conscientização de uma feita que os meios de comunicação digital mudaram a forma como os alunos se comunicam; sendo assim, a escola não deve ignorar a potência que são as mídias digitais e os meios de comunicação modernos e, ao invés de críticas negativas, precisamos refletir formas de democratização do acesso e o seu uso de forma racional no espaço dos múltiplos letramento e comunicação.

## **5 PERCURSO DA PESQUISA: ATRAVESSANDO O RIO GUAMÁ**

Esta investigação se fundamenta em uma abordagem qualitativa pautada na metodologia de pesquisa-ação, procedimento metodológico que se constitui como “a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Consideramos, portanto, que essa metodologia abrange encaminhamentos procedimentais adequados ao desenvolvimento da escrita em uma escola que tem como sujeitos integrantes de grupos que compõem a diversidade cultural das populações tradicionais do campo. Em tal caso, entende-se que o posicionamento do pesquisador é o que distingue a pesquisa-ação dos demais métodos de pesquisa, porque este não se coloca apenas como contemplador dos fatos, apartado do objeto investigado, mas atua diretamente, intervindo com ações, agregando-se como membro da pesquisa.

Acerca disso, a pesquisa-ação influencia em um posicionamento político, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação, mobilizando os sujeitos para ações práticas e enfrentamentos de conflitos (TOLEDO; JACOBS, 2013).

Assim, opta-se por este procedimento metodológico pela necessidade de interação direta do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e conseqüentemente destes com as práticas socioculturais dos sujeitos realizadas na comunidade; aliado a esse procedimento, dado as necessidades da pesquisa, analisaremos um recorte dos dados gerados no contexto da pesquisa, na perspectiva de colaborar para o desenvolvimento de práticas de linguagem, como demandam os pressupostos teóricos e metodológicos dos atuais referenciais curriculares de Língua Portuguesa.

Como forma de garantir esse efeito de mudança, Lopes-Rossi (2008) propõe, com base no modelo da metodologia de projetos, uma ação orientada por três etapas: módulo I - leitura; módulo II - produção textual e módulo III - divulgação ao público e é esta a orientação metodológica que esta pesquisa segue para a produção do produto educacional.

### **5.1 Pesquisa-ação**

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada para” [...] a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20). Consideramos, portanto, que a metodologia abrange encaminhamentos procedimentais adequados ao desenvolvimento da escrita em sala.

A opção metodológica da pesquisa-ação de caráter qualitativo deu-nos respaldo na construção do questionário, que possibilitou conhecer mais a fundo os sujeitos da pesquisa sob o olhar etnográfico (ANGROSINO, 2009), instrumento que nos permitiu ter uma dimensão do sujeito para além de ser aluno. A análise dos textos na perspectiva dialógico-discursiva de Bakhtin (1997) foi considerada adequada.

Dessa maneira, a pesquisa tratou os dados cujas etapas foram a coleta dos dados empíricos, as discussões teóricas sobre o tema, a análise dos dados e a elaboração do produto educacional GBGA. O trabalho dialogou com os campos da etnografia e da linguagem nas discussões do tema.

## 5.2 Contexto

O município do Acará pertence ao estado do Pará. Com larga extensão territorial, é limítrofe com vários outros municípios: Belém, Bujaru, Concórdia, Marituba, Moju, Tailândia, Tomé-Açu. É um município predominantemente rural, cerca de 76% da população vive no campo, de acordo com o censo 2010 (IBGE, 2010)<sup>9</sup>.

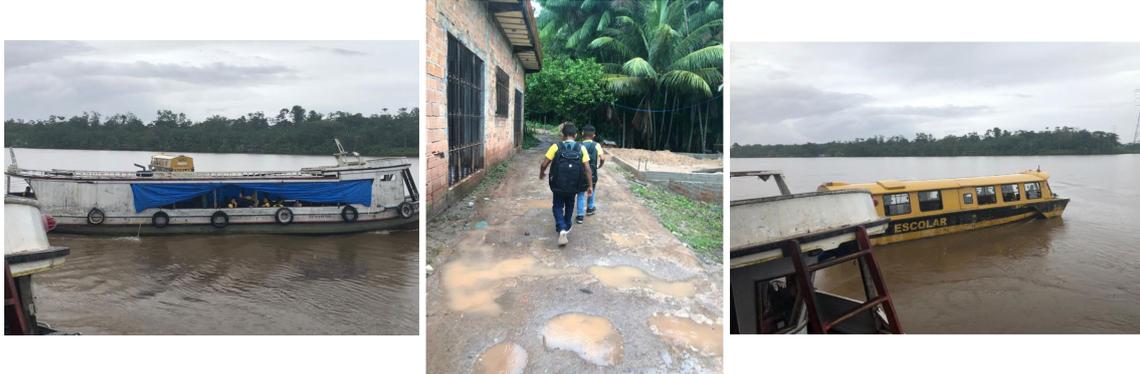
Dada à colossal extensão, as dificuldades de acessibilidade enfrentadas pelos estudantes, professores, pesquisadores e visitantes para chegar à escola e às comunidades do Baixo- Acará<sup>10</sup> são inúmeras. Os percalços pelos quais passam a comunidade, estudantes, professores, pesquisadores e visitantes em relação ao acesso à escola vai desde o transporte, ramais intrafegáveis, à estrutura física dos portos de embarque e desembarque (Figura 4).

---

<sup>9</sup> Censo 2010, divulgado pelo *site* Uol. <https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/pa/>.

<sup>10</sup> Região do Acará mais próxima à Belém, mas mais distante da sede do município ao qual faz parte.

Figura 4 – Trajeto casa escola



Fonte: Acervo pessoal – pesquisa de campo (2019).

A pesquisa ocorreu na Escola Boa Vista I, cerca de 15 min. de lancha ou 30 min. de barco, saindo dos portos localizados no Bairro do Guamá em Belém; o tempo varia levando em consideração a maré, a potência do motor da embarcação, entre as comunidades e a escola esse trajeto pode durar até 1:30min.; isso significa que tem aluno que passa 3h diárias em um transporte escolar para chegar à escola.

Ela é considerada, por alguns, como escola ribeirinha ou da região das ilhas, entretanto é pertinente esclarecer que o seu principal acesso é fluvial, por situa-se em uma comunidade que fica às margens do rio Benedito, mas há outros acessos possíveis, entre outros, o ramal do quilômetro 24 da Alça Viária.

A escola foi fundada em 30 de maio 1975, tendo, no ano letivo 2019, aproximadamente, 351 alunos, sendo 62 do EF I (manhã), anos iniciais; 206 do EF II (tarde), anos finais; 83 Educação de Jovens e Adultos - EJA, (noite); destes, são os sujeitos da nossa pesquisa os alunos do 8º ano.

A seleção deste ano se deu por dois motivos, são os dois últimos anos do EF, em que os alunos têm como perspectiva o EM, conseqüentemente, vislumbram na conclusão deste nível a possibilidade de adentrar à universidade; outro aspecto está relacionado com o período da pesquisa, que é no máximo dois anos. Quanto às ações, elas ocorreram nas quintas e sextas-feiras, nesta fase, ainda de forma presencial, nas aulas de Língua Portuguesa.

### 5.3 Sujeitos

Os alunos que frequentam a escola são em maioria filhos de agricultores, pescadores, extrativistas. Os meninos têm, entre suas responsabilidades, a coleta do açaí e outros afazeres relacionados com o trabalho do campo, sendo em alguns casos arrimos de famílias, pois o ofício de subir no açazeiro exige esforço físico o que dificulta que pessoas com mais idade o

façam. Já as meninas se ocupam dos afazeres domésticos e do que eles chamam debulha, tirar o açaí do cacho.

Diante do que vem sendo afirmado, a vida dos estudantes do campo é árdua. Desde cedo assumem responsabilidades que deveriam ser de adultos. Pela manhã trabalham, à tarde vão à escola, quando retornam para suas casas já é noite. Essa dupla jornada precoce interfere na motivação de boa parte deles. O tempo que passam no trajeto escola-casa ou vice-versa é estafante, principalmente pela qualidade dos transportes (Figura 5).

Figura 5 – Do trajeto à sala de aula



Fonte: Acervo pessoal – pesquisa de campo (2019).

Em 2019, tínhamos dois 8º anos, com 23 alunos cada um, formando um total de 46 alunos, do 8º ano “A”, desistiram 3 alunos; do “B”, 4 abandonaram a escola, 1 solicitou transferência. Em 2020, essas duas turmas se juntaram formando um único 9º ano, com 38 alunos.

O abandono escolar é um caso sério na escola do campo, os fatores são vários, como pobreza extrema (condições mínimas de alimentação, vestuário, higiene), necessidade de trabalhar, falta de transporte escolar, gravidez, déficit de aprendizagem, fatores emocionais... o fato é que ninguém para de estudar para ficar em casa, há uma causa que o poder público faz questão de desconhecer.

O abandono escolar é um problema social; aqueles que não completam a escolaridade obrigatória definida pelo Estado não têm as habilidades necessárias para integrar com sucesso no mundo do trabalho, assim, terão o futuro profissional comprometido, sonhos interrompidos, com chances de serem adultos menos felizes.

Em tese, o acesso à educação é um direito e, de acordo com o Artigo 4º da LDB, alterado pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013, n.p), a “educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”. As garantias legais são importantíssimas, mas como se vê elas não são suficientes se não houver políticas públicas para a escola e para as famílias.

#### 5.4 Instrumentos para a pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos que serviram como suporte para o trabalho: *Questionário etnográfico* – coletou dados sobre identidade; práticas socioculturais; tempo que estão na escola; dificuldades com as formas práticas de uso da língua: leitura, escrita, oralidade, aprovação; dependência de estudos; reprovação; que forma de uso da língua eles apresentam mais dificuldade. Ele nos possibilitou analisar as dificuldades da leitura e escrita em sala sob o ponto de vista social, uma forma de conhecer as realidades do sujeito e a sua trajetória escolar.

*Texto diagnose* – Possibilitou conhecer a escrita dos discentes. Inicialmente, o comando para o texto atendia uma atividade relacionada ao projeto da escola naquela vigência, mas, após a inserção da mediadora no mestrado e em contato com a teoria dialógica de Bakhtin (1997), que compreende a Língua como manifestação de um enunciado vivo que deve ter caráter responsivo, a proposta tomou novos rumos, partindo não só da diagnose, análise do *corpus*, do contexto de produção, conteúdo temático, questões de compreensão, construção composicional e linguístico-discursiva, mas, principalmente, para direcionar a elaboração do produto educacional.

Conforme explicado na introdução desse trabalho, o objetivo geral foi desenvolver a produção textual de estudantes no 8º ano do Ensino Fundamental a partir da escrita de narrativas autobiográficas; para isso, analisamos 33 questionários e 35 textos produzidos, porém, para a composição do *corpus*, consideramos sete textos, dos alunos que se autoidentificaram quilombolas cuja proposta de análise foi sintetizada (Quadro 3).

Quadro 3 – Síntese das propostas de produção textual para a análise do *corpus*.

Tipologia/Gênero	Propostas	Quantitativo Narrativa
Narrativas autobiográficas	Atividade diagnóstica do texto produzido individualmente pelos alunos, inicialmente sem apresentação do gênero, apenas como uma proposição de escrita para que fosse feita a diagnose. Foi a primeira produção textual do ano letivo 2019 que aprecia a escrita em seus aspectos linguísticos e discursivos, bem como oportuniza-nos a conhecer melhor sobre os alunos e sua relação familiar e comunitária	35 textos, sendo 7 analisados no <i>corpus</i>

Fonte: Elaborado a partir de Dutra (2018).

Para que seja preservada a identidade dos alunos, as produções textuais estão nomeadas de forma fictícia, nesse trabalho, como Produção Diagnóstica (Antônio, Bety, Carla, Dany, Elton, Fábio e Guy); pelo mesmo motivo, segue a nomenclatura do questionário (Q-Antônio, Q-Bety...). Inicialmente, pretendíamos discutir temas relacionados à orientação familiar para atender a proposta de “Projeto Pais Brilhantes, Alunos fascinantes”<sup>11</sup> e fazer uso dessas produções para compor as notas do primeiro bimestre.

O projeto da escola almejava fazer com que os pais participassem mais da vida escolar dos seus filhos, então os relatos sobre essa relação familiar direcionariam as atividades de acordo com a necessidade das famílias. Assim, optou-se por não delimitar o gênero “autobiografia” ou relato autobiográfico, mas que oportunizasse uma escrita mais livre, que falassem sobre si. Esse material atendeu a demanda do projeto inicial para qual se propunha, posteriormente, servindo de diagnose para pesquisa de mestrado.

Para análise dos textos produzidos pelos alunos, baseamo-nos nos estudos de Bakhtin (1997; 2016), Menegassi (2010; 2016), Lopes-Rossi (2005; 2008) e Geraldi (2011; 2013).

Após a análise dos textos, foi elaborado o Produto Educacional Gamebook Guardiões do Açaí, um material pedagógico cuja proposta seguiu a metodologia de projetos definidas previamente na pesquisa, redirecionada por causa da pandemia.

Diante do desafio, foi pensado um ambiente interativo que fosse lúdico e despertasse também o desejo nos alunos pela escrita. Reúne textos digitais e narrativas autobiográficas dos próprios alunos que em aulas virtuais, por meio do *google meet* foram orientados a escrever um texto autobiográfico que falasse sobre suas práticas, mas que tivesse pitadas de ficção, aventura que dialogasse com as narrativas orais, lendas, causos contados por membros da comunidade.

Inicialmente, a escrita foi individual, poucos alunos participaram por falta do acesso à internet, depois formamos grupos para uma reescrita coletiva, com acompanhamento pelo *WhatsApp* o que tornou o texto bastante rico em detalhes e a interação professor-aluno mais instantânea. Junto à orientação virtual, no caderno de atividades bimestral da escola foram atividades textuais com textos: o “Texto Autobiográfico de Monteiro Lobato”<sup>12</sup>; o Poema

---

<sup>11</sup> O Projeto “Pais Brilhantes, Alunos Fascinantes” é uma iniciativa da escola Boa Vista I desde 2018, que estimula os pais a participarem mais da vida escolar de seus filhos. O objetivo do projeto era promover um melhor desempenho escolar a partir da conscientização dos pais nos direcionamentos e compromissos com seus filhos ou pupilos. Acredita-se que pode haver uma relação entre o número de alunos que apresentam baixo rendimento escolar com relacionamentos afetivos familiares deficientes, inclusive, a ausência desses pais na escola. Daí a importância que dois dos principais pilares do construto da humanidade - Família e Escola – estejam muito próximos.

<sup>12</sup> Texto disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/52530174/Texto-autobiografico-de-Monteiro-Lobato>.

“Meus Oito anos<sup>13</sup>” de Casimiro de Abreu e a sugestão para assistir o vídeo “Biografias de Lobato<sup>14</sup>”.

Depois dessa etapa, os jogos foram criados no aplicativo *Unity Pro*, uma ferramenta usada para criar jogos em tempo real e *insights* para ajudar a manter os jogadores mais engajados, potencializando o uso com defensivas desafiadoras; essas defensivas foram discutidas entre a equipe multidisciplinar, inclusive acatando os direcionamentos do professor de matemática para a defensiva que trabalha os conhecimentos matemáticos na negociação do açaí quando vendido para atravessadores e empresários. Após a criação de PE o material foi testado por um grupo de três alunos, que consideram o material bastante ilustrativo e verossímil às práticas retratadas por eles.

A elaboração do GBGA foi feita de forma colaborativa com equipe interdisciplinar da Escola Boa Vista I, localizada no Baixo-Acará, Município de Acará/PA, *locus* da pesquisa. Alunos, professora de Língua Portuguesa, matemática um colaborador especializado em programação de jogos, orientadora da pesquisa mobilizaram saberes da Educação do Campo e abordagens interacionistas para obter um melhor resultado entre os sujeitos que irão se utilizar desse material.

## 5.5 Pesquisa exploratória: diagnose

Utilizou-se a pesquisa exploratória para familiarizar-se com o fenômeno que estavam sendo investigado. Neste envolveu levantamento bibliográfico, aplicação de questionário e a coleta textual dos estudantes, bem como a análise desses materiais de forma a compreender os problemas, sugerindo, inclusive, propostas para minimizá-los.

### 5.5.1 Diagnose dos questionários

A turma estava constituída por 38 alunos, sendo 20 meninas e 18 meninos. Desses, 17 se definiram como extrativistas, 10 alunos quilombolas, 3 pescadores, 1 doméstico, 1 estudante e 1 disse ter outra atividade que optou por não apontar; o mais interessante foi que nenhum se identificou como ribeirinho, embora tenhamos um número expressivo de morador da ilha, mas essa identificação se baseia em valores, na forma como é apresentada a identidade,

---

<sup>13</sup> Texto disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/casimiro-de-abreu/textos-escolhidos>

<sup>14</sup> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/qP03kfjcrMY>

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2006, p. 21).

Provavelmente, o conceito de identidade é, antes de tudo, um conceito relacional, e está relacionado com o que se considera de positivo dentro do grupo; se os alunos não se veem como ribeirinhos, pode ser que o termo não apresente nenhuma espécie de empoderamento, visto de sua realidade, talvez, a não aceitação da representação da comunidade ribeirinha seja um dos indícios de políticas afirmativas para grupos do campo, porque “a identidade não é algo fixo, está sempre em mutação, dependendo das relações que os indivíduos estabelecem” (PEREIRA, 2016, p. 73).

Boa parte desses alunos tem como renda o extrativismo de frutos e ervas, principalmente o açaí, a produção de farinha, alguns trabalham como mototaxistas. Utilizam como meios de transporte: barcos, rabetas (espécie de canoa com motor), lanchas e canoas (Figura 6) e transitam entre as comunidades de moto e bicicletas; para chegar à escola, além dos transportes já citados, vêm de ônibus escolares em péssimas condições. Quanto ao horário, as aulas iniciam às 13h e terminam às 17h15, no turno da tarde.

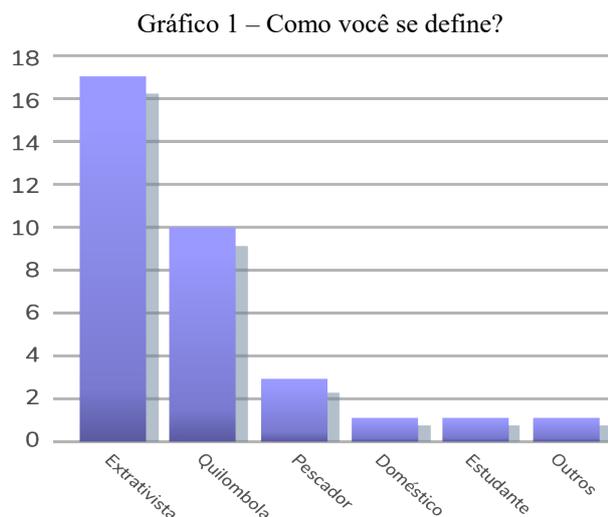
Figura 6 – Transportes escolares



Fonte: Pesquisa de campo 2019.

Da turma sujeita à pesquisa, apenas 33 alunos responderam ao questionário, porque os outros 5 restantes renovaram matrícula posterior ao início do ano letivo; entretanto, os que tiveram produções textuais não foram excluídos da análise linguística, dessa forma, o universo de dados analisados é de 33 alunos, sujeitos da pesquisa.

Um dos dados que consideramos importante foi o relativo à resposta da pergunta: “Como você se define?”. Quanto a esse item, obtivemos as seguintes respostas (Gráfico 1).



Elaborado pela autora (2020).

Quando perguntados sobre que práticas de linguagem precisam melhorar, 2 alunos responderam que necessitavam melhorar a “Leitura”, 26 deles disseram que em “Produção de texto” e 5 alunos acham que devem melhorar em “Oralidade” (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Qual a prática de linguagem em que você precisa melhorar?



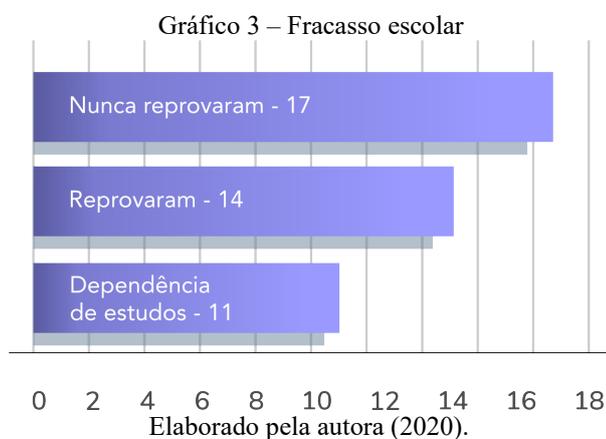
Elaborado pela autora (2020).

Em diálogos em sala, os alunos disseram que produzem textos, mas chamam essa atividade de “fazer redação”<sup>15</sup>, com isso, inferimos que eles têm mais dificuldade com a escrita que em outras formas de uso da língua. As atividades relacionadas à leitura e oralidade fazem-nas com mais frequência em espaços fora da escola, como igreja, por exemplo, em que eles leem e têm leituras mais direcionadas; outros relataram que fora da escola só escrevem mensagem de texto.

Desse universo de 33 alunos, muitos já experimentaram o fracasso escolar (Gráfico 3), 14 estudantes relataram já terem reprovados em alguma série do EF, 11 ficaram em dependência de estudos, tendo alunos reprovados em mais de um ano escolar e em dependência em várias disciplinas. Talvez a explicação para isso esteja na falta de habilidade

<sup>15</sup> Geraldi (2013, p. 136-148) faz a diferenciação entre fazer redação e produzir textos. Segundo o autor, na primeira se produz textos para a escola; na segunda, se produzem textos na escola. As produções dos alunos escrevem para a escola não são frutos de um trabalho discursivo, mas um exercício para mostrar que aprenderam a descrever.

com o texto em sala, já que relataram que a produção de texto é a atividade em que mais sentem dificuldades, 7 alunos nunca reprovaram.



Embora as fundamentações teóricas e orientações metodológicas sobre a escrita venham sendo discutidas na academia desde a 1990, quando a LA deixou de ser disciplina e ganhou *status* de campo do saber, posteriormente adotadas e parametrizadas nos documentos oficiais, a produção e a reescrita de textos sob a perspectiva dialógica ainda é pouco praticada, como mostram os indicadores de qualidade do ensino PNE (BRASIL, 2014). Portanto, o trabalho com a escrita é complexo e exige práticas frequentes, que devem ser iniciadas nas séries iniciais para que os alunos cheguem às séries finais sem ou com poucas dificuldades.

### 5.5.2 Diagnose dos textos

Dada a situação, lançamo-nos ao desafio, uma proposta de trabalho que tem o texto como unidade de ensino, objetivando, dessa forma, contribuir com um melhor desempenho da escrita, como o da produção escrita aliada à reescrita na sala de aula.

Geraldi (2013) considera a escrita o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem; nessa perspectiva, compreender como se dá o processo de desenvolvimento da escrita nos alunos do EF devia ser um plano de estudo para todo professor da educação básica, pois ler e escrever são responsabilidades de todas as disciplinas. Pensando assim, “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola” (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 19).

No que diz respeito ao aspecto linguístico, identificamos, após a diagnose da primeira produção textual realizada no 8º ano, no ano letivo 2019, que há diversas questões a serem trabalhadas como, ortográficas, sintáticas, falta de leituras, o uso inadequado de sinais de pontuação, bem como a falta deles... Há, inclusive, há um desses bastante recorrente nos

textos analisados, o uso ou falta de uso dos sinais de pontuação, especialmente, do uso da vírgula, ausência e inadequação, como veremos nos textos analisados na seção diagnose.

O tema escolhido para a produção textual foi relacionado ao projeto que a escola estava desenvolvendo naquele momento, “Projeto Pais Brilhantes, Alunos Fascinantes” que tinha dentre outros objetivos estabelecer uma melhor relação entre escola e família, principalmente, orientar os pais sobre o compromisso com a vida escolar de seus filhos ou pupilos. Esse problema é uma realidade dos alunos do campo, constatado pelo questionário aplicado em sala. Isso mostra que a baixa escolarização dos pais reflete no desempenho dos filhos na escola.

Para trabalhar os gêneros discursivos na perspectiva dos estudiosos do Círculo de Bakhtin é preciso que as práticas de sala de aula abordem situações que se aproximem dos usos reais da língua; portanto, é necessário desenvolver um trabalho que contemple os gêneros discursivos, de modo a favorecer a aprendizagem por meio de experiências reais de comunicação. Para que alcançássemos s objetivos apresentados, tomamos como referência os seguintes aspectos usados para a diagnose do texto escrito:

Quadro 4 – Aspectos analisados nas produções textuais

<b>Aspectos a serem analisados</b>	<b>O que dizem os autores</b>	<b>Objetivo</b>
Contexto de produção	O produtor do texto (oral ou escrito) tem, no mínimo, uma representação de si mesmo como um organismo físico, como um corpo – físico – separado dos demais. Mas, ele também tem um papel social que desempenha (o papel de aluno, de colega, de filho, de advogado, de médico etc.)	Conhecer quem são esses sujeitos e de onde escrevem
Conteúdo Temático	Configurando-se como um elo de cadeia discursiva, todo enunciado vai confirmar, reavaliar, refutar, complementar, outros enunciados reais ou supostos. O enunciado trará marcas dos enunciados que o antecederam, caracterizando-se como um elo na cadeia discursiva. Portanto, a sua temática não será inaugural	Entender sobre o conteúdo que está sendo abordado
Compreensão (nos níveis literal, inferencial, interpretativo), interpretação e estilo	Contempla diferentes níveis de compreensão. Relaciona-se às concepções de leitura como interação (MENEGASSI, 2010), a promover a interação entre leitor-autor-texto	Identificar o nível de compreensão e interpretação que o aluno tem acerca das leiras que lhe são propostas. * embora integrem as propostas de ensino dos gêneros, está mais relacionado à leitura, por isso não será usado na diagnose da escrita, apenas no produto educacional

(continuação)

<b>Aspectos a serem analisados</b>	<b>O que dizem os autores</b>	<b>Objetivo</b>
Construção composicional	Refere-se ao arranjo textual, o discernimento sobre a organização, as relações discursivas entre os parágrafos	Saber se o aluno tem noção da tessitura textual de forma organizada e clara que se estrutura em parágrafos
Aspectos linguísticos enunciativos	Sobre os aspectos linguístico-enunciativos, Ohuschi; Paiva (2020) afirmam que questões epilinguística e metalinguística propiciam uma melhor reflexão da língua no que diz respeito ao efeito de sentido, a estrutura e o funcionamento da língua	Refletir sobre a língua em suas diversas formas de uso, a partir do texto dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora.

Faz-se necessário, antes de apresentar os textos, reforçar que os produtores textuais tiveram os nomes substituídos por nomes fictícios (Antônio, Bety, Carla, Dany, Elton, Fábio e Guy) a fim de preservar suas identidades; além disso, aqui foram analisados apenas os que se autoidentificaram como quilombolas, visto que nenhum deles se definiu como ribeirinho.

### 5.5.3 Contexto de produção

Geraldi (2011) mostra que as produções de texto na escola são feitas voltadas para o professor, às vezes, o único leitor do texto. Este é um dos fatores que desmotiva a produção textual na escola; isso faz com que haja pouco empenho na hora de produzir um texto que será lido por apenas uma pessoa. Dito isso, propõe-se uma produção textual que não fuja à utilidade da língua, que é a interação de vários atores no processo comunicativo, tornando o uso da língua menos artificial e mais real.

Ao se produzir um texto há a necessidade de tecer a estrutura e a arquitetura linguística do texto tendo definido que gênero melhor se adapta à necessidade de comunicação. Assim, mesmo que ao propormos aos alunos que escrevessem sobre sua vida não definimos gênero algum, no entanto, observamos que eles já têm essa definição porque, por exemplo, nenhum optou por escrever carta, um conto ou uma receita, assim, eles tiveram “[...] intenção secreta ou confessa de sua vida, expor pensamentos ou expressar seus sentimentos” (LEJEUNE, 2014, p. 62).

A partir dessa definição, entende-se que narrativas autobiográficas podem ser um texto curto, escrito em poucos parágrafos. Confere, portanto, que o tema próprio do gênero, leva ao gênero. Eles têm uma infinidade de gênero à disposição, entretanto, nenhum optou por quaisquer outros tipos que não fosse o relato.

Sobre este aspecto, observa-se, no fragmento a seguir,

“Meu nome é \_\_\_\_\_, moro na Santa Quitéria tenho 4 irmãos, moro com meus pais, as vezes eu vou dormir na casa da minha avó.”

- Antônio

No trecho em destaque, o narrador optou por usar o seu próprio nome<sup>16</sup> e a comunidade na qual reside; o autor não optou por especificar a qual município essa comunidade pertence, nem explorar mais a fundo a cultura da comunidade, talvez essa despreocupação esteja ligada ao fato de as produções de textos feitas na escola estarem voltadas para o professor, às vezes, o único leitor desses textos (GERALDI, 2011; 2013). Acreditamos que, se estes alunos tiverem a consciência que outras pessoas, além do professor, fossem ler esse texto, principalmente pessoas que não conhecem a comunidade, os alunos situariam o leitor, eles explorariam mais detalhadamente esse aspecto.

Com o advento das redes sociais, observa-se que os alunos/ internautas escrevem textos que possam ser compartilhados com outras pessoas na rede, vê-se uma escrita produtiva nesse ambiente, entretanto, quando se trata de uma produção textual em sala, essa escrita é mais superficializada; dessa forma, o professor precisa usar estratégias para que os alunos atuem na sala com similar motivação com que atuam na rede social.

Produzir bons textos exige uma melhor percepção sobre o outro, quem vai ler e onde vai circular a produção (LOPES-ROSSI, 2008); a escola, como espaço democrático e de ensino-aprendizagem, deveria oportunizar a produção de textos às classes menos privilegiadas, isso é acessibilizar o “projeto de dizer” desses sujeitos com a possibilidade de uma maior circulação dos textos a outros leitores, não tendo apenas o professor como único e possível leitor; o que possibilita a “ouvirmos a história contida e não contada da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares” (GERALDI, 2013, p. 135). Essa escrita imprime marcas de autoria em que o sujeito apresenta o seu ponto de vista sobre o mundo.

Como o texto de Antônio, o fragmento do texto de Bety apresenta similar introdução:

“Bom eu me chamo \_\_\_\_\_, moro com os meus pais, nossa família é composta por 4 pessoas, sou da comunidade quilombola de Santa Quitéria”

- Bety

“Só que esse ano meu irmão também começou a estudar aqui na Escola Boa Vista I.”

- Bety

---

<sup>16</sup> Todas as identificações de nome de alunos ou de familiares encontradas nos textos foram substituídas por um traço ( \_\_\_\_\_ ) para resguardar a identidade de seus autores, conforme sinalizamos já no início deste trabalho de pesquisa.

Ambos os textos usam inicialmente o tempo no presente, um pelo uso dos verbos (chamo, moro); o outro, por situar o leitor por meio de termos circunstanciais sequenciais (esse ano, aqui) que imprimem tempo e lugar vigente, mesmo que o verbo esteja no passado (começou); essa é uma forma de situar ao leitor que o momento que é relatado é próximo do narrado, porém, o texto de Bety situa o leitor no contexto de produção, neste caso a sala de aula, isso é feito de forma implícita ao usar as expressões “aqui” e “na Escola Boa Vista I”.

Dessa forma no contexto de produção,

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou com pontos de vistas, visões do mundo, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião tem sempre sua expressão verbalizada [...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro sobre ele (BAKHTIN, 2016, p. 61).

Nessa perspectiva, todo texto é elaborado a partir de um lugar e esse lugar começa de onde este texto está sendo produzido e para quem está sendo produzido. Uma vez circunscrito o texto pode ser compreendido como o lugar de encontro das diversas vozes, opiniões e ideologias.

Compreendida dessa maneira, Bakhtin (1997) concebe que a produção da enunciação está sempre voltada para o discurso do outro e é nessa interação que se apreende que “o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto” (GERALDI, 2013 p.102). Vale salientar que o contexto de produção leva em consideração o lugar da produção e o momento da produção; nessa linha de pensamento,

o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará e, conseqüentemente, dará uma boa nota (GERALDI, 2011, p. 94).

Nesse sentido, o ensino dos diferentes textos apresentados em sala de aula precisa estar centrado nas relações sociais e no estudo da linguagem. Dito isso, é necessário ponderar sobre o contexto de produção, o lugar de fala de quem escreve, de forma que ao interagir com o discurso do outro se torne um ato reflexivo que seja capaz de “pensar na relação dialógica com o outro, para o estabelecimento do intuito maior do princípio dialógico: a natureza social” (MACHADO, 2014, p. 36).

Assim, a produção discursiva não depende exclusivamente do gênero e sua arquitetura, mas, também, dos participantes, uma vez que o produtor textual mergulha em suas ideologias. O autor do texto faz escolhas, seleciona, organiza o que considera

importante a ser dito, construindo o seu discurso conforme o contexto ao qual está inserido, inclusive, situando o leitor de forma explícita ou implícita do seu lugar de fala.

“Sou do itancoã foi criado pelo meu avô e agora ele é meu pai tipo.”

- Elton

É necessário observar que o trabalho de produção textual requer “desenvolver no aluno a capacidade de se assumir como autor, como sujeito do seu dizer” (MENEGASSI, 2016, p. 202); essa preocupação com o outro é perceptível no momento em que o produtor textual situa o leitor de onde ele fala, de donde ele é; mesmo que o texto seja uma produção realizada em sala, observa-se que o contexto de produção extrapola a sala de aula, o produtor traz consigo os lugares por onde passou, viveu, leu.

Nesse último trecho enunciativo, o autor não usa o verbo “moro”, mas o “sou” do “itancoã”; isso implica dizer que há uma extensão ou ampliação do lugar de produção, porque não podemos desconsiderar que cada produtor de texto traz consigo, para a sua escrita, as representações construídas por ele mesmo nas suas formas de uso da linguagem.

Por isso, temos a ênfase do lugar de produção evidenciado tanto no lugar físico, quanto o lugar psicológico. Podemos afirmar que esse lugar da produção está ligado à identidade do sujeito, “psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos *eus* dividido numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude” (HALL, 2006, p. 39).

Dessa forma, mesmo que explicitamente os textos de Antônio, Bety e Elton não marcassem seu lugar de produção físico sendo a sala de aula, mas outros lugares foram transcritos, como a comunidade em que moram<sup>17</sup>, a casa da vó, o quintal; compreendemos, assim, que esses autores esperavam como leitor apenas o professor; o lugar de circulação, a sala onde esse aluno estuda.

Como se observa, as condições de produção atenderam em partes a demanda do gênero, situaram o leitor em determinado tempo (verbo no presente), espaço (comunidade onde residem), também tinham conscientemente presumido um interlocutor (o professor).

#### 5.5.4 Conteúdo Temático

Em cada esfera da atividade humana há escolhas, condições e finalidades de uso que refletem a utilização da língua em forma de gêneros. Isso inclui o “conteúdo (temático) e por

---

<sup>17</sup> A escola em questão atende a cerca de dez comunidades do seu entorno.

seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” (BAKHTIN, 1997, p. 279); junto a ele, inclui-se a construção composicional e o estilo, os quais, indissoluvelmente, formam o todo do enunciado.

Como tratamos de narrativas autobiográficas, sabemos que elas estabelecem com o tema uma das premissas que a definem, podendo conter ou não certas informações como o nome do autor ou protagonista da história, local de nascimento etc. (CARNEIRO; BARREIROS, 2017). Já Costa Val (2003) entende que os gêneros pautam temáticas e formas típicas de tratamento do tema, nas diferentes instâncias de uso da língua; com eles se estabelecem diferentes expectativas quanto aos assuntos, sendo pertinentes ou impertinentes, permitidos ou proibidos, e quanto ao grau de autenticidade, fidedignidade e exaustividade de sua abordagem

Outra característica importante na apreciação valorativa do gênero, defendida por estudiosos como Carneiro e Barreiros (2017), diz respeito à enunciação que se articula de forma conjuntiva e disjuntiva, a dois mundos – *narrar* e *expor*. No primeiro, as operações de construção das sentenças organizam o conteúdo temático, apresentando-os de modo disjunto – afastado – ou seja, há um distanciamento do momento narrado, do momento do ocorrido, isso pode ser observado pelo uso de verbos no passado:

“Uma vez eu **desobedeci** o meu pai e ele me **deixou** de castigo, não me deixou i a para lugar nenhum, só mesmo para escola”.

- Antônio

“(...) mas ano passado ele vinha me trazer meio-dia, na hora de sai da escola no caso na volta chovia todo dia quatro horas, mas ele vinha mesmo com o ramal cheio de água muito liso mas ele tinha todo o cuidado possível, quando ele veia que não dava pra passar ele pedia pra descer da moto ate passar a parte lisa...”.

- Bety

Os dois produtores textuais usaram verbos no passado em seus projetos do dizer. Percebe-se que eles têm essa consciência enunciativa que, ao falar de algo do passado, distanciam-se do momento narrado. Antônio usou verbos no pretérito perfeito, enquanto Bety verbos no pretérito imperfeito. Ambos de forma responsiva selecionaram o tempo verbal que melhor representava suas ações na elucidação do seu posicionamento valorativo sobre o tema.

Para Bakhtin (2012), a responsividade está na existência dos sujeitos e na condição indissociável que existe entre responder e responsabilizar-se pelo que disse. Nesse ato, o produtor textual se vê como sujeito, assinando uma fala. É na relação dialógica que o ato de

responsividade se consuma, pois, é no ato responsável de fazer compreender o tema abordado que há o reconhecimento dessa particularidade.

O agir responsivamente implica assumir para si, e frente ao outro, uma postura de resposta e de responsabilidade ética, porque o lugar que o “eu” ocupa é único no discurso, a voz que se faz presente, que age responsivamente frente ao interlocutor, “ser realmente na vida significa agir” (BAKHTIN, 2012, p. 99); o que denota um posicionamento ao se constituir produtor textual.

Já o mundo do expor ocorre quando as operações de construção do conteúdo temático de um texto são conjuntas (próximas) ao momento da ação da linguagem que representa o fato. Segundo Machado (2014), os tipos de discursos trazem uma forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção, como se observa em:

“Meu nome é \_\_\_\_\_, moro na Santa Quitéria tenho 4 irmãos, moro com meus pais, as vezes eu vou dormir na casa da minha avó.

(...)

Em casa as vezes eu não faço o que meus paes me mandam fazer, então, eles ficam bravos e nos castigam. Tem vezes, que eu discuto com meus irmãos, para poder comprar comida pra família”.

- Antônio

“Falando um pouco sobre minha relação com meu responsável.

Bom eu me chamo \_\_\_\_\_, moro com os meus pais, nossa família é composta por 4 pessoas, sou da comunidade quilombola de Santa Quitéria.

Minha relação com meu pai é normal, ele fala comigo normalmente, quando o transporte escolar falta ele mesmo vem me trazer de moto e traz também minha amiga vem nós duas. Só que esse ano meu irmão também começou a estudar aqui na Escola Boa Vista I.

(...)

Em casa é exelente pai, cuida trabalhar e até brinca com nós no modo de falar algo engraçado pela parte da manhã ele trabalha direto, depois do almoço ele descansar um pouco e volta a ativa, bom meu pai é tudo para mim”.

- Bety

Isso posto, o discurso conjuntivo apresenta tempos verbais que colocam os conteúdos verbalizados como concomitantes ao momento da produção; ao passo que o disjuntivo, refere-se ao conteúdo temporalmente distante do momento da produção.

Outro aspecto interessante são os marcadores situacionais (uma vez, ano passado, às vezes...) cuja função são conduzir a interpretação do enunciado, mediando as relações que existem entre as ideias.

“Mas agora eu obedeço a minha mãe, tó conversando más com o meu pai, eu percebi que eu percebi que eu, tenho que parar, mas de mexer no celular, e passar e me interagir com eles, más fóra isso a minha relação esta, bem melhor, e apremdi que sempre que ajudo ela sempre me dá um abraço, e isso faz com que eu melhore a cada dia más e más, na minha relação, com o meu pai, e a minha mãe”.

- Dany

“Nos sábados reunimos todos os familiares para comer churrasco toma refri. Os meus tios tomam cerveja, minha mãe faz vatapá, maniçoba, carne assada e farofa, quando chego 17:00h da tarde todos nós vamos para o bingo da caixinha, teve um dia que eu batir 2 premios no bingo, o último foi minha mãe.

Esse mês estamos fazendo planos para o próximo sábado o que vamos dá de comer para as nossas familia. Esse é a minha relação com a minha mãe”.

- Fábio

Esses marcadores aparecem em outros discursos, como os de Dany e Fábio, por exemplo. São localizados o momento dos fatos ou a frequência com que eles ocorrem, geralmente, os acontecimentos não são marcados com exatidão, mas aproximados; essa responsividade dialógica se mostra no momento em que o autor demarca quando acontecem as ações.

Nesses termos, “o que interessa aos autores é o tema ou a significação da enunciação, dos discursos viabilizados pelo texto ou enunciado” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 42), portanto, a ideologia e a valoração constroem a significação que é o fim de um enunciado vivo. Em caso de narrativas autobiográficas, o destaque do tema está mais no passado, embora não se furte a situações presentes no contexto de produção.

Ao analisar essas narrativas, percebe-se que o tema está para um relato retrospectivo em que o autor-narrador-personagem se vale de um pacto chamado autobiográfico (LEJEUNE, 2014), cujo papel de destaque está em acontecimentos do passado e do presente. Essa reconstituição memorialista está em dois níveis: o nível dos acontecimentos e o do seu significado.

Do ponto de vista de sua recepção, a temática do gênero constrói-se para fazer conhecer as experiências do produtor textual e, conseqüentemente, ampliar a percepção do leitor que tem, talvez, outro universo cultural do leitor, possibilitando o outro conhecer uma nova visão e outras realidades à sua volta, refletindo na realidade do autor e sobre a sua própria realidade.

Nas narrativas autobiográficas, há predominante uso de verbos no passado (pretéritos imperfeito e perfeito) porque, ao narrarmos algo, relatamos fatos acontecidos, anteriores ao

momento da constituição do discurso, todavia, não é estranho ou incomum aparecerem verbos no presente do indicativo, conhecido como presente histórico.

Conseqüentemente, nesta mudança de tempos entre o passado e o presente, o narrador-autor-personagem volta ao momento dos acontecimentos, participando, fazendo afirmações ou negações dos fatos, tornando o texto dinâmico e dando maior credibilidade às ações, já que elas estão conjuntivamente no texto.

Nessa perspectiva, Carneiro e Barreiros (2017) consideram que um tempo não pode pertencer ao mundo comentado e ao narrado concomitantemente, pois exprimem intencionalidades diferentes. Entretanto, um tempo do mundo comentado pode ser “emprestado” ao mundo narrado, e ao contrário também.

Dessa forma, o conteúdo temático, na perspectiva de Bakhtin (1997), não é o assunto do texto, é “o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no aceno valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87); nesse “juízo de valor”, o narrador, ao utilizar um tempo do mundo comentado no mundo narrado, imprime ao seu discurso questões inerentes àquele mundo. Paralelamente, se ele utiliza os tempos verbais do mundo narrado no mundo comentado, acarreta uma atitude menos comprometida por parte do locutor.

#### 5.5.5 Construção Composicional

Há uma vasta variedade dos gêneros classificados em: gêneros primários – os que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem, portanto, controlados diretamente na situação discursiva mais simples e os gêneros secundários – mediados, geralmente, pela escrita, os quais participam de uso mais oficializado da linguagem, dentre eles: o romance, drama, o discurso científico etc. (BAKHTIN, 2016); estes não possuem o imediatismo daqueles.

No entanto, os secundários acabam, de certo modo, apropriando-se dos primários, que fazem parte de uma troca verbal mais espontânea, porém tem sua espontaneidade alterada ao serem formalizados em um gênero secundário, geralmente, mais complexo, manipulado pelo discurso do narrador, predominantemente, escrito.

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram na condição de formação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Há de se pensar também que os gêneros estabelecem padrões de estrutura composicional, ou seja, modos típicos de organização do texto, levando em consideração as partes que o compõem e como elas se distribuem ao longo da tessitura textual (COSTA VAL, 2003). Quanto a esse aspecto, os textos analisados têm suas estruturas de uma certa forma comprometida:

“minha história começa assim.

minha mãe conheceu meu pai numa festa e ai já sabe. Ai minha mãe engravidou de mim e o meu pai me abandonou. Sou do itancoã foi criado criado pelo meu avô e agora ele é meu pai tipo, como o ditado diz pai e quem cria não quem faz então meu avô agora e meu pai né tenho orgulho mas as vezes ele me tira do sério tipo, quando ele toma cachaça ele ficava ele fica insuportável tipo mesmo ele fica todo buá, minha mãe so não ela me compreende muito ela não é nem um pouco chata ná nas quelas oras que eu pesso mãe vou no Guajará jogar futebol ai ela fala olha \_\_\_\_\_ tu não vai demorar para ir tologo te avisando eu quero que tu demore pra ir que tu vai apanhar, ai eu não posso chegar depois das 18 horas. Que ela começa a discuti com ela ai depois chegar meu avô depois chega meu tiu ai vira só um migal ai já volto pra rua vouto só as 25 horas mas eu sei que eles só querem o meu bem mas não é fácil né mas eu tento me segura pra eu não gerar nem uma desculção familiar que é muito fei. Fím”.

- Elton

No texto de Elton, há um parágrafo único, o que nos leva a perceber que esse aluno ainda não tem clareza da relação discursiva entre os parágrafos; a construção composicional se refere ao arranjo, à estrutura textual. Questões dessa natureza levam o leitor ou o produtor textual a compreender melhor a organização, as relações discursivas entre os parágrafos e essa tessitura textual que se estrutura em parágrafos conduz o leitor à busca de sentidos de forma mais organizada e clara.

Dos 7 textos analisados, 2 deles apresentam menos de 3 parágrafos (Elton e Guy). Isso ocorre, talvez, pela pouca leitura e o não exercício contínuo e sistemático de produzir gêneros secundários na escola, assim, “Por meio da justaposição das respostas encadeadas, inicia-se um processo de construção de parágrafo” (FUZA; MENEGASSI, 2018, p. 41); essa percepção das ideias desencadeadas e finalizadas no parágrafo é um processo que o aluno adquire com a leitura de forma ordena e sequenciada.

Quando se trata de produção textual, cada aluno tem um nível de conhecimento, de acordo com as experiências textuais que experimenta. Um exemplo é o texto abaixo de Guy, que elaborou seu projeto de dizer em dois parágrafos: no primeiro, falou de si, apresentou-se ao leitor; já no segundo, ampliou descrições e fatos sobre a vó e a relação que mantém com ela.

“Bom eu moro com minha avó \_\_\_\_\_ desde 1 ano é 3 meses Eu posso dizer que eu tenha uma excelente criação, Agente tem um diálogo aberto vamos às compras a nossa relação é muito boa eu ajudo ela nas horas precisas se ela mandar eu fazer alguma coisa faço sem reclamar.

Ela já batalhou pra me criar eu sinto que eu faço é muito pouco na meia há meia dó mês passado ela perdeu os movimentos das pernas, hoje saiu com a minha tia que cuidamos dela, Ela me chama das concelhos, se eu falar alguma coisa que eu não gosta ela me chama atenção, se ela falar alguma coisa que eu não me agrado eu comverso com ela, vó na quele dia você falou isso isso isso que eu não gostei é assim agente vai vai trocando as palavras. Assim ela vê outra forma de falar sem que machuquem ninguém, ela nunca chegou comigo palavrões eu só digo que teve uma infância muito boa, que hoje eu me alegre até hoje graças á Deus nunca me faltou carinho abraço beijo proteção educação ela é uma pessoa que sempre gostou de trabalhar dentro é forá de casa, é hoje em dia eu primeiramente grato á Deus segundo meus pais terceiro minha vó \_\_\_\_\_”.

- Guy

O conjunto de um ou mais períodos em que as orações se ligam ao grupo de ideias de forma coerente é chamado parágrafo assim, ele é uma unidade de sentido. Nos textos narrativos em prosa, os parágrafos possibilitam uma boa organização e estruturação do texto por conteúdo; o que conduz o leitor pelo caminho da compreensão, aproximando sua interpretação à intencionalidade do autor.

Na escrita de textos, a orientação é que se construam parágrafos curtos ou médios porque parágrafos longos podem provocar equívocos e a dispersão do leitor. Além de um melhor esclarecimento aos discentes Elton e Guy, deve-se indicar leituras de outros textos narrativos, pois um leitor e produtor textual mais experiente teria claramente produzido textos narrativos com mais de dois parágrafos.

### 5.5.6 Aspectos linguísticos enunciativos

Segundo Geraldi (2013), as atividades interativas criam condições efetivas em sala de aula para que as análises linguísticas sejam feitas; nesse sentido, entendamos por análise linguística o:

conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato dela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (GERALDI, 2013, p. 189-190).

Ohuschi e Paiva (2020) optam por chamar questões de análise linguística de aspectos linguístico-enunciativos, esclarecendo que elas têm como objetivo fazer com que os alunos reflitam sobre a língua em suas diversas formas de uso. Segundo os autores supracitados, em questões epilinguísticas, o aluno reflete sobre os efeitos de sentido que

certos elementos provocam no texto. Nas questões metalinguísticas, propiciamos a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua.

Embora as nomenclaturas genéricas para questões epilinguísticas e metalinguísticas sejam diferentes, como se observa conceitualmente, referem-se aos termos da mesma forma. Talvez a opção pela expressão “aspectos enunciativo-discursivos” seja por dar continuidade aos estudos de Bakhtin (1997), linguista que teorizou discurso e enunciados.

Geraldi (2013, p. 191) defende que, “para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido”; isso significa que primeiro se refere o efeito de sentido causado pelo projeto de dizer do aluno, depois se analisa a estrutura e funcionamentos da língua e se a forma usada está sendo produtiva ou não.

Como exemplo de análise epilinguística encontrada nos textos dos alunos, temos o efeito de sentido do termo “agente” no discurso. O que ele quis dizer? Por que optou pelo projeto de dizer desta maneira? Que sentido tem por trás desta explicação?

“Ela me chama dás concelhos, se eu falar alguma coisa que eu não gosta ela me chama atenção, se ela falar alguma coisa que eu não me agrado eu converso com ela, vó na quele dia você falou isso isso isso que eu não gostei é assim agente vai vai trocando as palavras”

- Guy

Observa-se que o produtor textual escreveu “agente” no sentido de “a gente”. É corriqueiro no EF juntarem ou separarem palavras; podem ser inadequações de ordem morfológica ou fonológica, como apontado por Geraldi (2013). Esses “problemas que, emergindo nos textos dos alunos, poderiam orientar as reflexões que o professor pode fazer sobre essas escolhas, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta” (GERALDI, 2013, p. 193).

Nas possíveis inadequações, que o autor chama de problemas, classificando-os de acordo com a categoria, o autor diz que essas escolhas ou falta delas no projeto de dizer precisam ser trabalhadas para que os alunos tenham domínio de certos recursos expressivos. Sejam elas de ordem morfológica ou fonológica, o uso das expressões “agente” e “a gente” devem ser refletidas em questões de análise linguística, pois “são tão importantes quanto outras mais pontuais” (GERALDI, 2013, p. 190), já que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional fundem-se, estão diretamente associados em uma composição global.

Cabe aqui um esclarecimento sobre a ortografia e o sentido dessas expressões, da forma como o aluno escreveu e de acordo com a variedade culta da língua, “agente” escrito junto é um substantivo que significa o sujeito que opera ou gerencia algo.

Ex.: O agente de saúde visita as casas da comunidade.

Entretanto, o que se percebe é que o aluno pretendia a ortografia do termo “a gente” escrito separado, uma locução pronominal que pode substituir o pronome pessoal 'nós.

Ex.: A gente vai trocando as palavras.

Sobre o mesmo exemplo, nas questões de metalinguagem, cabe entender o motivo da troca lexical apontada pela aluna. O ideal é propor para o produtor textual reflexões a partir de questões de ordens lexical, ortográficas e fonológicas apontando que essas situações podem interferir na compreensão do texto pelo leitor.

Outra situação para ser refletida é o uso da repetição do “eu”. Observemos em:

“Mas agora eu obedeço a minha mãe, tá conversando más com o meu pai, eu percebi que eu percebi que eu, tenho que parar, mas de mexer no celular, e passar e me interagir com eles, más fóra isso a minha relação esta, bem melhor, e aprendi que sempre que ajudo ela sempre me dá um abraço, e isso faz com que eu melhore a cada dia más e más, na minha relação, com o meu pai, e a minha mãe”.

- Dany

No projeto de dizer de Dany, ela usa a expressão “eu percebi que eu percebi que eu, tenho que parar...”, o efeito de sentido desta opção no texto é que, no seu pacto autobiográfico, a estudante, ao refletir sobre suas ações, percebeu que precisa parar de passar tanto tempo no celular. Como se observa, no trecho em destaque, a discente começa com o pronome “eu” e finaliza a oração com o mesmo pronome, acrescentando uma vírgula; acreditamos que esse fenômeno ocorre como uma tentativa de reforçar a subjetividade do que está sendo dito, dando mais ênfase ao “eu”, o sujeito do enunciado.

De acordo com o professor Marco Antônio Camelo (2019), frases como essas são denominadas "expressões idiomáticas", recursos da fala e da escrita, que ganham novos sentidos conotativos e ultrapassam seus significados literais quando aplicados em contextos específicos.

Representam a identidade de um povo. Fruto da função do exercício da linguagem. Muitas vezes, o que vai determinar a funcionalidade do significado da expressão é a imprecisão, ou seja, a tonalidade utilizada. Por exemplo, uma coisa é dizer 'Hum, tá cheirosa essa comida!', que elogia a fragrância. Outra, é dizer, diante de alguma pavulagem (exibição), 'Tá, cheirosa!', que representa que a pessoa não concorda com o exibicionismo (CAMELO, 2019, n.p.).

Nessa mesma linha, Ferreira (2005) discorre sobre o fenômeno ao se deter ao estudo de expressões apreendidas ou desenvolvidas em tribos e populações tradicionais; essas

variantes se aprendem de forma assistemática e informal a partir de contato direto e ocasional. Isso significa que o contato direto, frequente com outras populações, imprime marcas linguísticas, determinando a funcionalidade da expressão e a apropriação dela por outras comunidades, além da comunidade onde provavelmente se originou tal dizer.

Com isso, levanta-se a hipótese de que a comunidade de Dany pode ser muito próxima à Belém, mesmo pertencendo a outro município, se apropriou dessa marca da repetição do “eu”, frequentemente usada pelas camadas populares da região metropolitana de Belém.

Dessa maneira, as questões de análise linguísticas devem ser propostas de acordo com a necessidade e demanda da turma; esse trabalho é de produção de conhecimento e não de reconhecimento do já produzido, apenas; portanto, consideramos que, antes que o professor aplique questões linguísticas enunciativas, faça a diagnose dos textos dos alunos para que propostas de intervenção ou produtos educacionais sejam elaborados.

É nos textos que encontraremos direcionamentos para o que se trabalhar em sala de aula; é esse trabalho ordenado que se inicia pelo primeiro de três módulos (leitura, escrita e divulgação ao público).

A sequência de atividades desse primeiro módulo contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos (um projeto, isoladamente, não vai transformar um aluno num leitor proficiente da noite para o dia mas é um passo à frente e o prepara para a produção da escrita no sentido de dotá-lo dos conhecimentos, ainda que básicos, sobre o gênero (LOPES-ROSSI, 2008, p. 66).

A autora compreende que um projeto sequenciado, organizado, evidencia claramente, a contribuição da leitura ao processo da escrita, pois é no contato com textos do gênero que o aluno vai produzir, buscando dados necessários para a sua escrita; é necessário, portanto, que o professor traga propostas enunciativo-discursivas na produção textual escrita. Mas não desvinculadas da aprendizagem da gramática da língua materna. Assim, a competência gramatical e a linguística denotam “a capacidade que tem um usuário da língua (falante/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais” (TRAVAGLIA, 2009, p. 17).

Então, é preciso atentar-se para dois âmbitos: atividade de produção de textos (atividade linguística) e a análise linguística voltada para a sistematização dos conhecimentos (atividade metalinguística), que devem ser ações articuladas, garantindo a compreensão dos conteúdos e procedimentos envolvidos em ambas as atividades. Os recursos mobilizados na língua assumem um valor produtivo quando empregados em enunciado concretos.

Em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante [...]. Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado (BAKHTIN, 1997, p. 281).

O dinamismo e impressão do subjetivismo de cada enunciado é a interação que propõe ao interlocutor avaliar as marcas que cada enunciado traz; dito isso, cabe a emissão de um juízo de valor, uma atitude, um posicionamento, pode-se também refletir a respeito das escolhas linguísticas. Diante do que vem sendo afirmado, o papel do dialogismo é levar os alunos a compreender a heterogeneidade da escrita e as abordagens de pistas linguísticas para quem ler e/ou escrever um texto.

Nesse sentido, tão importante quanto produzir textos é fazer leituras de gêneros variados sobre o assunto que se quer redigir e, quanto mais se lê, maior será a capacidade de narrar, descrever e argumentar sobre um assunto, pois a leitura é uma das atividades prévias da escrita. Isso quer dizer que uma boa mediação de leitura é refletida nos textos produzidos na escola. O aluno precisa ler e debater nas minúcias o tema sobre o qual pretende escrever para ter propriedade. A habilidade de escrever é uma atividade complexa que exige seleção, organização, domínio do assunto e um exercício contínuo. Não é porque um aluno escreveu brilhantemente sobre um assunto que ele vai escrever da mesma maneira sobre outro assunto, portanto, a leitura é fundamental quando se quer discorrer sobre um assunto.

Geraldi (2013), em suas pesquisas sobre textos, produzidos por alunos em ambientes escolares, aponta alguns aspectos recorrentes: problemas de ordem estrutural, configuração do texto como um todo; problemas de ordem sintática, relacionados à estruturação do enunciado; problemas de ordem morfológica, referentes aos itens lexicais; problemas de ordem fonológica entre outros aspectos, que dizem respeito às convenções ortográficas; é provável que os problemas não se exauam com estes aspectos, mas essa categorização evidencia certas recorrências.

Já para Menegassi e Ohuschi (2008, p. 232), “o termo escrita é tomado como um conceito composto pelas três práticas de linguagem empregadas no ensino e aprendizagem: leitura, produção textual e análise linguística”.

Diante do colocado, a escrita é uma prática social presente em diferentes culturas; ela está relacionada a três eixos: leitura, produção de textos e análise linguística, sendo que não se deve trabalhar com a produção textual sem se trabalhar com os outros dois eixos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno, quando chega à escola, já produz textos orais coerentes; ele é um produtor textual por natureza, entretanto, a escola é o lugar da escrita por excelência, pois é nele que se aprende formalmente a ler e a produzir outros textos. Assim, constata-se a necessidade de se levar propostas didáticas variadas, com diferentes gêneros discursivos, para que esse aluno desenvolva a leitura e escrita com diversos tipos relativamente estáveis que exercem as mais copiosas funções sociais.

Diante do exposto, optamos pelo trabalho com o gênero autobiografia, de uma feita que consideramos adequada à proposta pensada para uma escola do campo com alunos ribeirinhos e quilombolas que precisam de um olhar autoafirmativo, do reconhecimento e da valorização de suas identidades; dessa forma, podem instituir-se como locutor e produtor de seu texto, a partir da sua verdade e da sua visão de mundo.

A pesquisa se pautou nos estudos dialógicos do Círculo de Bakhtin, cuja visão dialógica concebe o produtor textual e o leitor como coprodutores de sentidos para a escrita, como um processo contínuo, recursivo e interativo. A partir desses estudos, também outros autores como, por exemplo, Geraldi (2013) defendem um ensino em que o texto seja analisado em seu aspecto global, abordando-se questões de conteúdo temático, construção composicional, estilo (aspectos linguísticos enunciativos), e, junto a estes, a análise linguística.

Nesse sentido, e sob esse viés, utilizamos, com adaptações, a metodologia de Projetos Pedagógicos de Leitura e Escrita para o trabalho com gêneros discursivos, proposta por Lopes-Rossi (2008) para uma proposta de intervenção já mencionada, entretanto, por conta da pandemia da Covid19, não foi possível ser aplicada, assim, foi sugerida pelo programa a construção de um produto educacional GBGA, uma vez que já havíamos iniciado os estudos.

O produto foi um desafio para elaborarmos, pois, pensar em um ambiente interativo que fosse lúdico e despertasse também o desejo nos alunos pela escrita para o EF séries finais, não é um trabalho tão corriqueiro principalmente, por tratar da especificidade de moradores do campo.

A despeito disso, após várias visitas ao Portal EduCapes, aos textos de Rojo (2013; 2015) e a vários estudos, chegamos à elaboração do GBGA, que reúne textos digitais e narrativas autobiográficas, resultando em gêneros híbridos, funcionando como elementos de games e de livro digital. O material teve como narrativa a escrita dos sujeitos da pesquisa, retratando uma escrita autobiográfica com pitadas de aventura; de forma bastante responsiva e

criativa, esses alunos conseguiram narrar a rotina e o misticismo das lendas com a peculiaridade dos falares de quem habita o espaço da floresta, tendo como prática econômica a colheita do açaí.

A proposta inicial propunha que, para desenvolver a produção textual de estudantes no 8º ano do Ensino Fundamental a partir da escrita de narrativas autobiográficas, é necessário identificar que visão o aluno tem da produção textual, uma das formas de uso da língua cobrada cada vez mais com o avanço das tecnologias. Na sequência, foi necessário verificar como se dá a aprendizagem da escrita com base no estudo de gêneros discursivos, tendo o texto autobiográfico como uma possibilidade de desenvolvimento da escrita, de constituição identitária e de valorização do sujeito que escreve sobre sua visão do mundo e sobre suas práticas sociais.

Nessa perspectiva, por compreendermos que o trabalho do professor de LP precisa estar delineado, pensamos no projeto de leitura e escrita para direcionar as ações, o planejamento e as etapas processuais da escrita. O desenvolvimento da escrita a partir dos gêneros discursivos, com significado e com relação prática com a vida, é uma proposta processual e não pontual.

Outro ponto abordado no texto foi reconhecer os indícios de autoria e responsividade do discente na produção escrita. Foi bastante produtiva a reflexão sobre as escolhas linguísticas dos estudantes, no dinamismo e impressão do subjetivismo de cada enunciado do produtor, analisando-se as marcas de autoria que cada enunciado traz. Há, também, a emissão de um juízo de valor, uma atitude, um posicionamento em cada projeto de dizer, cuja intenção é fazer-se ser compreendido, mesmo que às vezes, por causa de falta de intimidade com outros textos e vozes, o aluno não consiga alcançar essa intenção.

Assim sendo, a produção escrita e a leitura não podem ser vistas apenas como meio de chegar à norma culta<sup>18</sup>, mas como forma de interação significativa para uso nas práticas sociais do dia a dia; assim, a aquisição de uma ou de outra variante fará parte da linguagem do discente a partir do constante fazer, refazer textos, aliados a leituras de temas e gêneros discursivos diversos.

---

<sup>18</sup> Até porque, trabalhamos a língua não pelo viés do uso apenas de uma norma, mas, sobretudo, pensando na utilização coerente e consciente das variantes de acordo com as condições de produção de um texto; e usamos norma culta e não padrão, porque esta assume o *status* de língua modelo, incorpora muitas regras que não são usadas cotidianamente e, como sua base é gramatical prescritiva, foi produzida em certo momento da história, mas não comportar todas as demandas da sociedade atual e se pensar em um padrão, desconfigura-se todo um trabalho com as possibilidades que são as variantes. Optamos pela nomenclatura norma culta, pois ela resulta da prática da língua em um meio social considerado culto, tomando-se como base pessoas de nível superior.

Não podemos afirmar que com a elaboração da proposta pedagógica e o produto educacional alcançamos os resultados almejados no início da pesquisa, pois não houve momento propício para aplicar todas as ações planejadas. Todavia, de uma certa forma, esses resultados foram alcançados de outra forma, visto que os alunos produziram a narrativa que compõe o GBGA, um material inovador que coloca as práticas ribeirinho-quilombolas como conhecimento relevante na constituição identitária dessas comunidades e a escrita como uma das formas de uso da língua capaz de dar visibilidade a essas práticas.

Respondendo à pergunta inicial da pesquisa “como desenvolver a escrita produtiva, dando relevância aos aspectos socioculturais de sujeitos ribeirinho-quilombolas?”, pode-se afirmar que delineando uma proposta de intervenção que tenha previamente os objetivos a serem alcançados, bem como a elaboração de um produto educacional aliados às novas tecnologias que buscaram dar um sentido propositivo à produção e à divulgação dos textos no meio escolar, trabalhando, assim, a identidade sociocultural inibida ou negada ao longo do tempo por um ensino e um sistema colonialista que enaltece a cultura europeia em prejuízo às demais.

Outrossim, o uso potencializado das novas tecnologias contribui para o acesso ao mundo letrado, oportunizando um uso consciente e reflexivo das ferramentas que os alunos vêm usando preponderantemente para fins pouco pedagógicos. Nesses termos, o uso das tecnologias para ler, escrever e divulgar informações mudou de maneira significativa o processo de leitura e escrita nos diferentes gêneros textuais (VIEIRA, 2005); entende-se, portanto, que há novas práticas socioculturais nos dias atuais, não dá para a escola ignorá-las ou demonizá-las, pois com o uso das novas tecnologias abre-se espaço para outras formas de ler, escrever, interagir e dar visibilidade ao texto, sem com isso excluir as tradicionais.

Outro aspecto a ser reconhecido nessas últimas linhas é que, mesmo que nessa pesquisa não tenhamos tido a oportunidade de analisar as produções finais dos alunos, ela não se constitui um trabalho inconcluso e inacabado. Como toda pesquisa, enfrenta imprevistos e percalços que nos levam, em algum momento, a pôr em prática mudanças e adaptações necessárias ao projeto inicial. Esse é um dos motivos que tornam as pesquisas singulares, porque o tempo, o lugar, os sujeitos, as demandas e os imprevistos se diferem.

Algumas quebras de protocolos foram necessárias, evidenciando a necessidade para um segundo texto, mas não com intuito de analisá-lo apenas, sobretudo para a composição do produto educacional GBGA, cuja riqueza está nas impressões dos alunos sobre suas práticas e sobre o ato de produzir texto, conduzindo-nos aos seus locais de vida, onde, de fato, os conhecimentos são colocados em prática.

Por fim, também não a consideramos concluída, visto que, esse trabalho pode gerar outras investigações proficuas no campo dos saberes quilombola-ribeirinhos, da linguagem e muitos outros, visto que nenhum pesquisador esgota uma temática e seu anseio pela descoberta o instiga ainda mais a buscar conhecimento e os caminhos de uma pesquisa sempre levam a outros tantos caminhos que as ciências procuram enveredar e desvendar.

Nesse sentido, nossas inquietações são uma constante e permanente busca, intrinsecamente, sem fim, e uma inesgotável construção de sentido que dialoga com outros autores, confrontando vozes e dados. Assim, de agora em diante, esta pesquisa conduzirá a outras seções, sejam no trabalho em sala de aula, sejam na vida acadêmica ou até na vida pessoal de seus interlocutores, pois o pesquisador se constrói e/ou se desconstrói face ao que lê, ao que produz.

## REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M **Etnografia e Observação participante**. Tradução de José Fonseca, consultoria, supervisão e revisão de Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997 (Coleção Ensino superior).
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra, notas de edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Fragmentos dos anos 1970-1971. *In*: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017. p. 21-56.
- BELÉM, CRISTIANE BORGES. **Histórias de Professores Leitores: da práxis leitora à formação de leitores**. 2018, 133p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus/BA, 2018.
- BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. *In*: BRAIT, B. (Org.) **BAKHTIN: outros conceitos chaves**. 1. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 9-31.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC/SEB, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006 que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e outras providências. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em 18 de fevereiro de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao/>. Acesso em 1º de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/ SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N° 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/lei/113979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/113979.htm). Acesso em 17 de fevereiro de 2020.

CAMELO, Marco Antônio. 'Dicionário paraense' viraliza nas redes sociais com expressões bem-humoradas. **Jornal O Liberal**. Belém/PA, 16/11/2019. Disponível em: <https://www.o Liberal.com/belem/dicionario-paraense-viraliza-nas-redes-sociais-com-expressoes-bem-humoradas-1.213039>. Acesso em 5 de outubro de 2020.

CARNEIRO, Helanya Santana; BARREIROS, Patrício Nunes. Conhece-te a ti mesmo: o gênero autobiografia como recurso para desenvolver capacidades de Linguagem, um estudo de caso. **Revista Veredas – Interacionismo sociodiscursivo**. Juiz de Fora (MG), v. 21, n. 3, p. 448-506, 2017.

COSTA VAL, M. da G. C. Atividades de Produção de Textos Escritos em Livros Didáticos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. In.: ROJO, R.; BATISTA, A. A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.320.

COUTO, Mia. **Vagas e lumes**. Lisboa: Editorial Caminho, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In.: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino In.: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 149-185.

DUTRA, Maria Cristine. **A Recategorização de referentes na produção textual escrita de alunos da rede estadual de ensino de Pernambuco**. 2018, 198f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação do Centro de Arte e comunicação, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

FERREIRA, Marília. Descrição de aspectos da variante étnica usada pelos parkatêjê. **DELTA** [online]. 2005, vol.21, n.1, pp.1-21. ISSN 1678-460X. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502005000100001>.

FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA, A. G. de. Uma reflexão didática acerca da distribuição de gêneros textuais para o ensino fundamental. **Linha D'Água**, v. 28, n. 2, 2015, p. 44-66. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p44-66>. Acesso em 22 de maio de 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequencição. **Calidoscópico**, Vol. 16, n. 1, p. 33-47, jan/abr 2018 Unisinos - DOI:10.4013/cld.2018.161.04.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. (Org.) 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Memórias**: Poesia e verdade. Tradução de Leonel Valandro. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Hucitec, 1986.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In.*: NEVES *et al.* **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011. p. 240 Disponível em: <https://professorasilvanamoreli.wordpress.com/2017/06/17/leitura-e-escrita-sao-tarefas-da-escola-e-nao-so-do-professor-de-portugues/>. Acesso em 1º de março de 2020.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Etnografia como Paradigma de Construção do Processo de Conhecimento em Educação. *In.*: GHEDIN; FRANCO. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 179-248.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Habitantes por zona rural e urbana em cada município: Pará**. Pará, 2010. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/pa/>. Acesso em 14 de novembro de 2020.

INEP. Instituto de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 17 de dezembro de 2020.

JACOBS, Juergen, e KRAUSE, Markus. **Der deutsche Bildungsroman - Gattungsgeschichte** v. 18., bis zum 20. Jahrhundert. Munique: C.H. Beck, 1989.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. *In.*: **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média** [S.l: s.n.], 2001

KOCH, Ingedore. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. *In.*: KOCH; ELIAS. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-52.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3680/2405>. Acesso em 16 de maio de 2020

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In.*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO. K. S. (orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 61-72.

MAAS, Wilma Patricia Marzari Dinardo. Poesia e verdade, de Goethe - a estetização da existência. [Artigo]. **Revista Cerrados**. Brasília, v.8, n. 9, p. 165-177, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/1009/873>. Acesso em 1º de julho de 2020.

MACHADO, R. L. **A perspectiva dialógica no ensino de língua portuguesa: a prática de produção textual numa turma de 8º ano**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2014.

MAGRO, Doris Regina Mieth Dal; BOTTEGA, Rita Maria Decarli. O ensino da Escrita no Ensino Fundamental: relatos de uma experiência pedagógica. **Leia Escola**. Campina Grande, v. 17, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/download/903/574>. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

MENEGASSI, Renildo José. Perguntas de leitura. *In.*: MENEGASSI, RJ (Org.). **Leitura e Ensino**. 2. ed. Maringá. Eduem, 2010, p. 167-190.

MENEGASSI, Renildo José. A Escrita como Trabalho na Sala de Aula. *In.*: JORDÃO, C. M. **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016, p. 193-230.

MENEGASSI, Renison José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão Dialógica: princípios teóricos-metodológicos. **Linguagem em discurso**. v. 19., n. 1., p. 107-124, jan/abr., 2019 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v19n1/1518-7632-ld-19-01-107.pdf>. Acesso em 7 de julho de 2020.

MENEGASSI; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O Ensino da Escrita no Curso de Letras. **Polifonia**. v. 14, n. 15, p. 38-66, maio/ago., 2008.

MIRANDA, W. M. **Corpos escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago**. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte, MG: UFMG, 1992. Disponível em: [https://scholar.google.com/scholarlookup?title=+Corpos+escritos:+Graciliano+Ramos+e+Silviano+Santiago&author=Miranda+W.+M.&publication\\_year=1992](https://scholar.google.com/scholarlookup?title=+Corpos+escritos:+Graciliano+Ramos+e+Silviano+Santiago&author=Miranda+W.+M.&publication_year=1992). Acesso em 21 de janeiro de 2020.

NONATO, Sandoval. **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. Site Escrevendo o Futuro. 2017. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2432/oralidade-e-ensino-de-lingua-portuguesa>. Acesso em 2 de janeiro de 2021.

OHUSCHI, M. C. G.; PAIVA, Z. L. R. Elaboração de atividades de análise linguística: entre o conhecimento sobre a língua e a compreensão do texto. *In.*: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (Orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 119-136.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *In.*: **Cultura y Educación**, 2, 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em 7 de novembro de 2020

PEREIRA, Maria Iratema. As identidades, As relações com os Sujeitos e Suas Práticas Sociais. **Diaphonía**. v. 2, n. II, p. 73-81, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/issue/view/863>. Acesso em 2 de março de 2020.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: Ceifel/Unicamp, 2005.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES: estudos sobre Educação**, 15 (16), 17-34, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao#download>. Acesso em 28 de janeiro de 2021.

REUTNER, Úrsula. **De nobis ipsis silemus?** as marcas de pessoa em artigo científico. Tradução de Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues. Belo Horizonte, 2013 (no prelo).

ROCHA, Flávia Cavalcante. **O texto autobiográfico na sala de aula: uma proposta de ensino da produção escrita para alunos do 9º ano**. 2016, 216p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22097>. Acesso em 15 de mar. 2020.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Maristela Feliz dos. **Autobiografia: exercendo o protagonismo em sala de aula**. dissertação apresentada à Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6416>. Acesso em 1º de dezembro de 2019.

SARTORE, Laudineia de Souza. **Narrativas de Vida: norteando as práticas leitoras na EJA**. 2018, 143p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus/BA, 2018.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In.*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos**

**na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 129-147.

SCHNEUWLY; Bernard; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem ao objeto de ensino. *In.*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2004, p. 71-91.

SILVA, Amanda Maria da; ARRUDA, Jaqueline Silva de; DUVERNOY, Doriele Andrade. **Educação para o Aluno do Campo:** fechamento de escolas do campo e silenciamento do aluno do campo na BNCC, primeiras aproximações. V CONEDU Congresso Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHOEV117MD4SA5ID150216092018160643.pdf>. Acesso em 17 de abril de 2020.

TENÓRIO, Albertina Maria de Melo. **O uso das tecnologias digitais online no ensino da língua portuguesa.** *In.*: Congresso de tecnologia da educação. Caruaru/PE, 2019. Anais eletrônicos. Disponível em: [http://www.pe.senac.br/cte/senac-2019/pdf/Comunica\\_%C3%A7%C3%3o%Oral%20Senac%202019/O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20DIGIT AIS%20ONLINE%20NO%20ENSINO%20DA%20L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA.pdf](http://www.pe.senac.br/cte/senac-2019/pdf/Comunica_%C3%A7%C3%3o%Oral%20Senac%202019/O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20DIGIT AIS%20ONLINE%20NO%20ENSINO%20DA%20L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA.pdf). Acesso em 28 de janeiro de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **ALFA.** v. 51, n. 1. p. 39-79. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426> e [www.ileel.ufu.br/travaglia](http://www.ileel.ufu.br/travaglia). Acesso em 2 de abril de 2020.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* **Gênero Orais** – Conceituação e caracterização. Anais do SILEL. 3. v., 1. n. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. Gêneros Orais – conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas,** v. 19, n. 2, p. 12-24, 28 dez. 2017.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade.** v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002395880>. Acesso em 17 de maio de 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In.*: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17 a 19 de abril de 2007.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2005.

VOLPONI, Margaret de Lourdes. **Gênero textual autobiografia em aulas de língua portuguesa na EJA:** uma perspectiva de aprendizagem na terceira idade. 2015, 160p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Estadual de

Maringá (UEM). Maringá, 2015. Disponível em <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4339>. Acesso em 18 de maio de 2020.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1934].

## APÊNDICE A – DOCUMENTOS



Universidade Federal do Pará  
Núcleo de Medicina Tropical

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (A) Sr.(a) está sendo convidado para participar da Pesquisa para Dissertação de Mestrado da Universidade federal do Pará- UFPA – Narrativas Autobiográficas no 8º Ano do Ensino Fundamental: entre a escola e as práticas socioculturais em uma comunidade ribeirinho- quilombolas, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e ao Projeto de Pesquisa “Práticas Socioculturais, Linguagens e Processos de Ensino Aprendizagem na Formação Docente” – IEMCI/UFPA cuja pesquisadora responsável é Ecília Braga de Oliveira.

A presente pesquisa se propõe a analisar a produção textual no Ensino Fundamental a partir de narrativas autobiográficas na escola situada em uma comunidade que atende sujeitos ribeirinho-quilombolas Boa Vista I, tendo como ponto de partida, as práticas socioculturais que envolvem os alunos desde o 8º ano até o 9º ano do EF. O trabalho didático inicial e a geração de dados, a diagnose, ocorrem no período de abril 2019 e dezembro de 2020. A proposta de intervenção contempla práticas de leitura, escrita e análise linguística em sala de aula. Tem a finalidade despertar novas discussões, colaborando para uma maior atenção à produção de texto nas escolas, em especial na escola do campo, uma vez que se tornou notável a necessidade de inovações metodológicas em aulas destinadas à produção textual em comunidades que ainda estão se apropriando mais frequentemente da modalidade escrita da língua. Espera-se com isto contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento de um melhor desempenho e do protagonismo do aluno como produtor textual seja ele oral ou escrito. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela tessitura metodológica da pesquisa ação, linha de pesquisa, cuja função é resolver problemas, com objetivo de transformação.

Esclarecimento da pesquisa:

1. Participarão da pesquisa alunos que fizeram parte da turma F8T901, no ano letivo 2019 e F9T901, ano letivo 2020
2. A participação não é obrigatória, mas consideramos importante para a pesquisa de dados, propostas de intervenção e elaboração dos produtos educacionais em comunidades do campo a participação de todos os integrantes da turma. Os objetivos deste estudo são trabalhar a identidade dos educandos enquanto agentes de transformação de si e do mundo que os cercam, partindo da realidade vivenciada por eles ao conhecimento mais amplo que dialogue com outras realidades; desenvolver a escrita a partir do conhecimento de mundo vivenciados por eles.
3. A participação nesta pesquisa consistirá em aplicação de um questionário etnográfico na turma para se obter dados sobre identidade dos alunos, dificuldades sobre as práticas de linguagem, percentual de aprovação e reprovação e outros; a diagnose a partir do textos inicial

sobre dificuldades de escrita apresentadas por eles, que nos permitirá entender como estão as escritas desses alunos e, a produção colaborativa de uma narrativa coletiva que integrará o produto educacional “Gamebook Guardiões do Açaí”.

4. Desse modo, solicitamos, aos pais, autorização pela divulgação dos materiais produzidos pelas pesquisas, bem como pela divulgação do nome do aluno no produto educacional.

#### **Descrição dos desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados**

5. A pesquisa não gerará risco para os alunos, pois parte dos dados foram coletados antes da pandemia da Covid 19 e em horário de aula com aplicação de atividades e questionário etnográfico. Já a escrita colaborativa para o Gamebook Guardiões do Açaí foi orientada por reunião remota realizada dia 11 de setembro de 2020, sendo a entrega do material feita junto com os cadernos de no período pandêmico.

#### **Descrição da forma de acompanhamento da pesquisa, incluindo dos responsáveis por executá-la.**

6. A pesquisa contará com autorização dos responsáveis dos alunos da turma em que os sujeitos das pesquisas fazem parte. A execução é de responsabilidade da professora de Língua Portuguesa Ecília Braga de Oliveira, tendo a Coordenação e Direção da escola conhecimento da pesquisa, autorizando-a e acompanhando as etapas.

7. Todo esclarecimento acerca da pesquisa está sendo realizada pela equipe pedagógica da escola e pela professora responsável pela pesquisa.

8. Os sujeitos da pesquisa, bem como seus responsáveis têm total liberdade para recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízos. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação, inclusive os dados gerados com as produções textuais usarão nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos. Entretanto, o Produto Educacional Gamebook Guardiões do Açaí terá em seus créditos o nome completo dos alunos da turma que contribuiu com a elaboração do produto.

10. Não haverá despesas decorrentes da participação na pesquisa, ou da sua ausência, quando não for o caso.

11. Não haverá indenização por participação na pesquisa.

12. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Em caso de necessidade, você pode também entrar em contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Medicina Tropical, situado a Av. Generalíssimo Deodoro, 92 – Umarizal, primeiro andar, ou ainda pelo telefone: (91) 98017-5756 e pelo e-mail: [ecilia.oliveiral@ilc.ufpa.br](mailto:ecilia.oliveiral@ilc.ufpa.br).



Universidade Federal do Pará  
Núcleo de Medicina Tropical

### Termo de Consentimento

Declaro que eu fui informado sobre os objetivos, riscos e benefícios de participação do meu filho(a) ou pupilo \_\_\_\_\_ na pesquisa e porque o pesquisador precisa da nossa colaboração, tendo entendido a explicação. Por isso, eu concordo em participar, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.]

Acará, 21 de outubro de 2020

---

Assinatura do responsável do participante\*

#### Obs.:

Incluir informação sobre patrocinador (se pertinente); incluir informação sobre destino e guarda de materiais (se pertinente); incluir informação sobre estudo multicêntrico (se pertinente); utilizar linguagem compreensível para população alvo. No caso de pesquisas relacionadas com ações terapêuticas ou diagnósticas, explicitar os métodos alternativos, os riscos e benefícios de não os utilizar.

\* Quando o sujeito da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do pai/mãe ou responsável legal.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA A DIAGNOSE

Universidade Federal do Pará  
Instituto de Letras e Comunicação  
Programa de Mestrado Profissional em Letras

### Questionário para a diagnose

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ sexo: M ( ) F ( )

1. A que comunidade você pertence: \_\_\_\_\_
2. Como você se define:  
( ) ribeirinho ( ) quilombola ( ) pescador ( ) extrativista ( ) doméstico  
( ) estudante ( ) outros: \_\_\_\_\_
3. Você é adepto de alguma denominação religiosa? ( ) sim ( ) não. Qual? \_\_\_\_\_
4. Quais os aspectos mais marcantes do início de sua adolescência?  
\_\_\_\_\_
5. Em que você se ocupa quando está sozinho(a)? \_\_\_\_\_
6. Quais são as suas principais características, interesses e habilidades?  
\_\_\_\_\_
7. Como você vê a sua comunidade? \_\_\_\_\_
8. O que a escola representa na sua vida e qual o seu sonho para o futuro?
9. Você já ficou reprovado (a)? ( ) sim ( ) não Se sim, qual série? \_\_\_\_\_
11. Você já ficou em dependência em alguma disciplina ( ) sim ( ) não Se sim, qual série? \_\_\_\_\_
12. Que atividades você considera que são mais praticadas nas aulas de Língua Portuguesa?  
( ) leitura ( ) produção textual ( ) atividade oral
13. Quais dessas atividades você precisa melhorar?  
( ) leitura ( ) produção textual ( ) atividade oral
14. Por que essa atividade é tão importante para você?  
( ) leitura ( ) produção textual ( ) atividade oral
15. Você trabalha? ( ) sim ( ) não Se sim, em que? \_\_\_\_\_
16. Você já leu algum livro? ( ) sim ( ) não Se sim, qual? \_\_\_\_\_
17. Como você se ocupa quando está sozinho (a)? \_\_\_\_\_

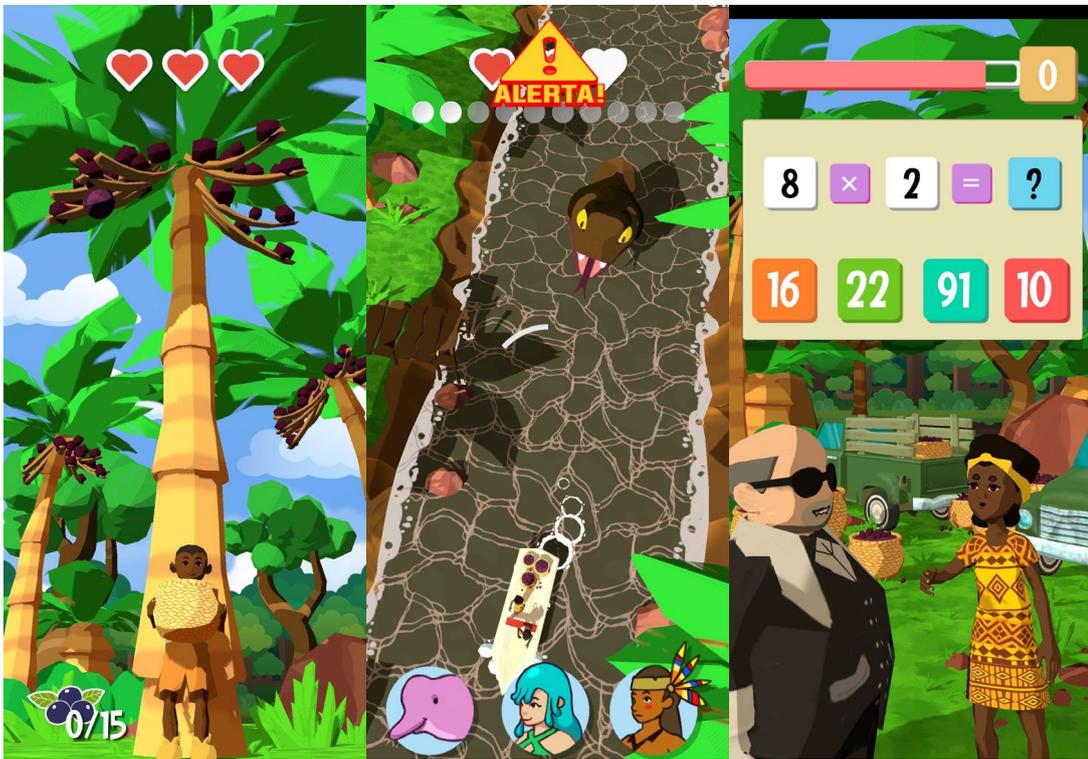
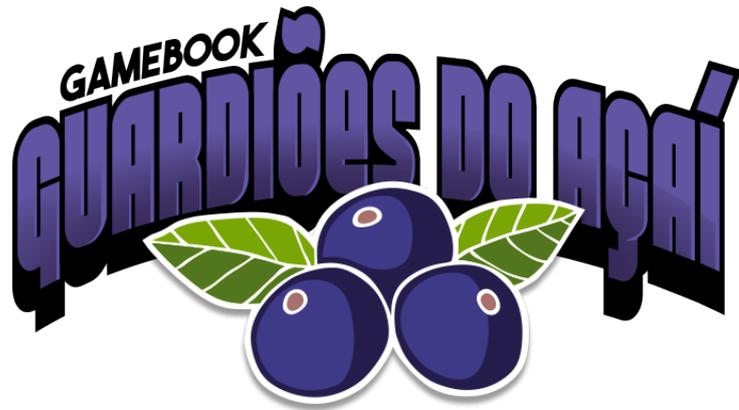
## FAMÍLIA

18. Quantas pessoas tem na sua casa? \_\_\_\_\_ quem são: \_\_\_\_\_
19. Quais são os adultos que você mais admira. Por quê?
20. Qual a escolaridade de seus pais ou responsáveis?
- ( ) Não frequentou escola ( ) fundamental incompleto  
 ( ) fundamental completo ( ) Médio incompleto ( ) médio completo ( ) superior
21. Qual a renda média das pessoas que vivem na comunidade?
- (a) 1 Salário mínimo  
 (b) 2 Salários mínimos  
 (c) 3 Salários mínimos  
 (d) Salários mínimos  
 (e) 5 Salários mínimos ou mais.
22. A sua família sobrevive basicamente de quais atividades?
- ( ) Agricultura de subsídio ( ) Agricultura comercial ( ) Criação de animais ( )  
 Extrativismo ( ) pesca ( ) Artesanato ( ) Comércio vegetal  
 ( ) prestação de serviços: \_\_\_\_\_ ( ) outros \_\_\_\_\_

## COMUNIDADE

22. Quais são os maiores problemas encontrados na comunidade? Comente.
23. A comunidade sobrevive basicamente de quais atividades?
- ( ) Agricultura de subsídio ( ) Agricultura comercial ( ) Criação de animais ( )  
 Extrativismo ( ) pesca ( ) Artesanato ( ) Comércio vegetal  
 ( ) prestação de serviços: \_\_\_\_\_ ( ) outros \_\_\_\_\_
24. Quais festividades tem na comunidade?
25. A comunidade tem atendimento de saúde?

APÊNDICE C – CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS GBGA

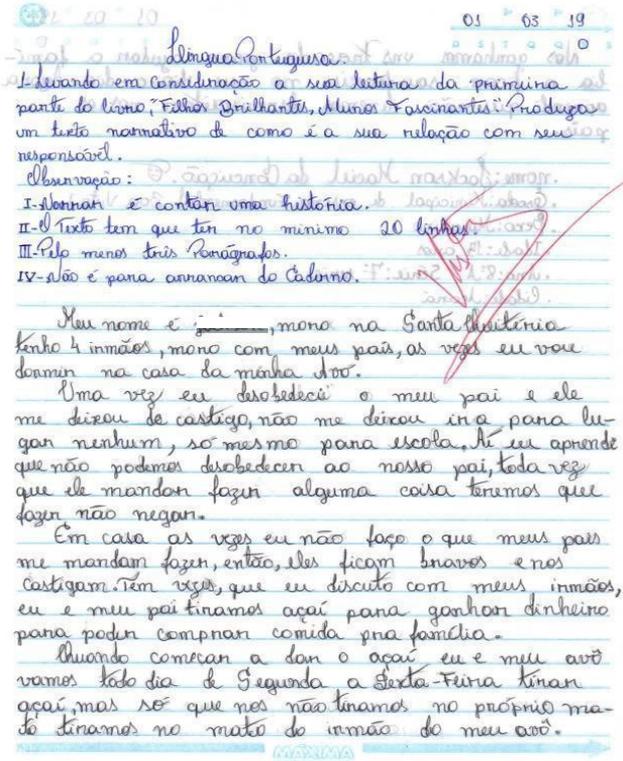


Gamebook: Guardiões do Açaí é em uma mídia híbrida, com elementos de games e de livro digital com narrativa interativa que retrata a rotina e o misticismo das lendas de quem habita o espaço da floresta e tem como prática econômica a colheita do açaí. Funções como atenção, capacidade de seleção, executivas, memória de trabalho, cognitiva e planejamento são desenvolvidas pelo aplicativo em crianças e adolescentes na faixa etária de 8 a 18 anos do Ensino Fundamental que saiba ler e escrever.

O Gamebook está disponível, gratuitamente, pelo link: <https://ludus-studio.itch.io/guardioes-do-acai>.

## ANEXO A – TEXTOS DIAGNOSE (ESCANEADOS E DIGITADOS)

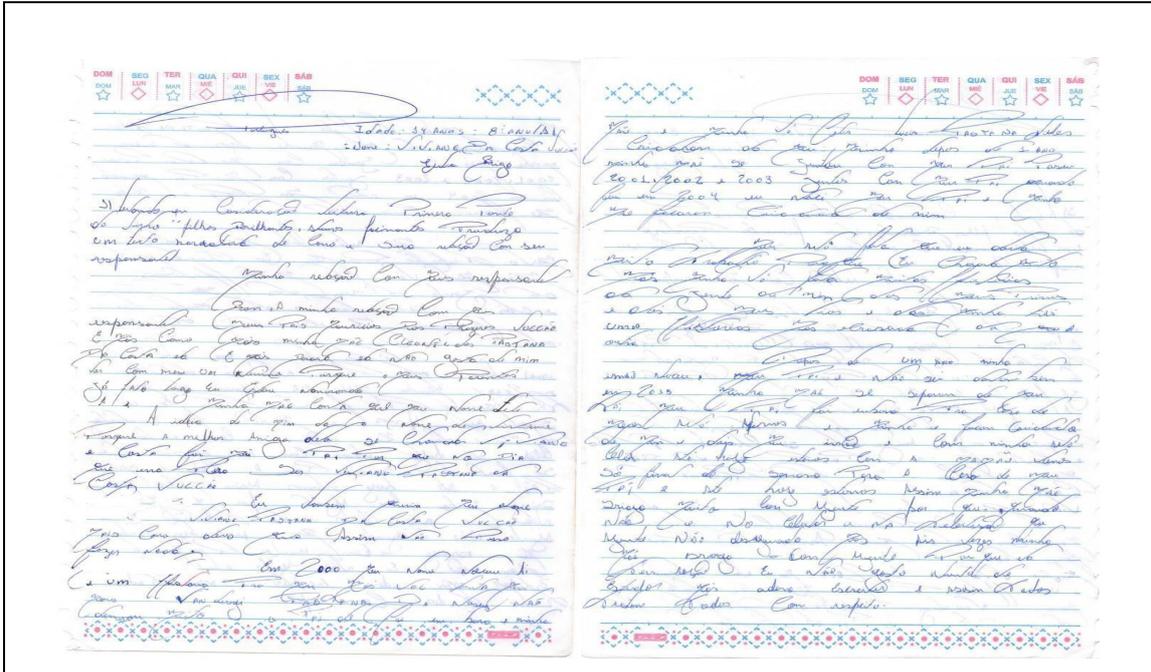
Texto I - Antônio<sup>19</sup>

 <p>01 03 19</p> <p>Levando em consideração a sua leitura da primeira parte do livro, "Filhos Brillantes, Alunos Fascinantes". Produza um texto narrativo de como é a sua relação com seu pai responsável.</p> <p>Observação:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I- Nomear e contar uma história.</li> <li>II- O texto tem que ter no mínimo 20 linhas.</li> <li>III- Pelo menos três parágrafos.</li> <li>IV- Não é para avançar de caderno.</li> </ol> <p>Meu nome é _____, moro na Santa Quitéria tenho 4 irmãos, moro com meus pais, as vezes eu vou dormir na casa da minha avó.</p> <p>Uma vez eu desobedeçi o meu pai e ele me deixou de castigo, não me deixou ir a para lugar nenhum, só mesmo para escola. Ai eu aprendi que não podemos desobedecer ao nosso pai, toda vez que ele mandar fazer alguma coisa temos que fazer não negar.</p> <p>Em casa as vezes eu não faço o que meus pais me mandam fazer, então, eles ficam braves e nos castigam. Tem vezes, que eu discuto com meus irmãos, eu e meu pai tiramos açai para ganhar dinheiro para poder comprar comida pra família.</p> <p>Quando começar a dar o açai eu e meu avô vamos todo dia de Segunda a Sexta-Feira tirar açai, mas só que nos não tiramos no próprio mato tiramos no mato do irmão do meu avô.</p>
<p>Meu nome é _____; moro na Santa Quitéria tenho 4 irmãos, moro com meus pais, as vezes eu vou dormir na casa da minha avó.</p> <p>Uma vez eu desobedeçi o meu pai e ele me deixou de castigo, não me deixou ir a para lugar nenhum, só mesmo para escola. Ai eu aprendi que não podemos desobedecer ao nosso pai, toda vez que ele mandar fazer alguma coisa temos que fazer não negar.</p> <p>Em casa as vezes eu não faço o que meus pais me mandam fazer, então, eles ficam braves e nos castigam. Tem vezes, que eu discuto com meus irmãos, para poder comprar comida pra família.</p> <p>Quando começar a dar o açai eu e meu avô vamos todo dia de Segunda a Sexta-feira tirar açai, mas só que nos não tiramos no próprio mato tiramos no mato do irmão do meu avô.</p> <p>Nos ganhamos uns trocados para ajudar a família a ficar saudáveis no seu dia-a-dia. Agora aprendi que não devemos desrespeitar nossos pais.</p>

<sup>19</sup> Nos textos em que os alunos se identificaram ou que identificam alguém da família, usamos uma tarja e uma linha para resguardá-los, conforme explicando anteriormente.



Texto III - Carla



Minha relação com meus responsável. Bom, A minha relação com meus responsável meus pais \_\_\_\_\_ E não como mas minha mãe \_\_\_\_\_ ela e bronca ela não gosta de mim ver com nem um menino porque os meus parentes já falo logo eu estou namorando

A minha mãe conta que meu nome teve a ideia de mim da o nome de \_\_\_\_\_ porque a melhor amiga dela se chama \_\_\_\_\_-foi meu pai por que np dia que eu erra para ser \_\_\_\_\_.

Eu também queria meu nome \_\_\_\_\_ mais como deus quis assim não posso fazer nada.

Em 2000 meu namo nasceu Ai e um historia pra mim mas vou tenta ne namo van \_\_\_\_\_ ~~terenyi Pastana~~ da vosem não demoram muito o pai de foi em bura e minha mãe e minha \_\_\_\_\_ ~~vó Celia Lucia Pastana Teles~~ cuidaram da meu mainha depois de 1 ano minha mãe se juntou com meu pai quando foi em 2004 eu naci meu pai e minha mae ficaram cuidando de mim

Meu avó fala que eu dava muito trabalho par tudo ei chorava muito mais minha vó fala muitas historias da jente de mim dos meus primos e dos meus tios e das minhas tias uma historias mas ebrasada do que a outra

Depos de um ano minha irmã morreu, meu pai e não sei davam bem em 2015 minha mãe se separem de meu pai meu pai foi embora pra casa de meus avó afermos e minha e ficou cuidando de min e dois meu irmão e com minha avó Celia até hoje estamos com a mamãe temos só final de semana para a acasa de meu pai e ate hoje estemos assim minha mãe briga muito com agente por que quando não e no celular e na televisão que agente não desgruda nos fiz vezes minha mãe briga com agente porque ela tem noção ei não gosto nunca de estudar nos adeno eserever e assim todos temos todes com respeito.

Texto IV - Dany



## Linguagem portuguesa

JS 2001

minha história começa assim.

minha mãe conheceu meu pai numa festa e ai já sabe. Ai minha mãe engravidou de mim e o meu pai me abandonou. Sou do itancoã foi criado criado pelo meu avô e agora ele é meu pai tipo, como o ditado diz pai e quem cria não quem faz então meu avô agora e meu pai né tenho orgulho mas as vezes ele me tira do sério tipo, quando ele toma cachaça ele fica insuportável tipo mesmo ele fica todo buá, minha mãe so não ela me compreende muito ela não é nem um pouco chata ná nas quelas oras que eu pesso mãe vou no Guajará jogar futebol ai ela fala olha \_\_\_\_\_ e tu não vai demorar para ir tologo te avisando eu quero que tu demore pra ir que tu vai apanhar, ai eu não posso chegar depois das 18 horas. que ela começa a falar e ai eu perco a paciência e começo a discuti com ela ai depois chegar meu avô depois chega meu tiu ai vira só um mizgal ai já volto pra rua vouto só as 25 horas mas eu sei que eles só querem o meu bem mas não é fácil né mas eu tento me segura pra eu não gerar nem uma desculção familiar que é muito fei. Fím

minha história começa assim.

minha mãe conheceu meu pai numa festa e ai já sabe. Ai minha mãe engravidou de mim e o meu pai me abandonou. Sou do itancoã foi criado criado pelo meu avô e agora ele é meu pai tipo, como o ditado diz pai e quem cria não quem faz então meu avô agora e meu pai né tenho orgulho mas as vezes ele me tira do sério tipo, quando ele toma cachaça ele ficava ele fica insuportável tipo mesmo ele fica todo buá, minha mãe so não ela me compreende muito ela não é nem um pouco chata ná nas quelas oras que eu pesso mãe vou no Guajará jogar futebol ai ela fala olha \_\_\_\_\_ -tu não vai demorar para ir tologo te avisando eu quero que tu demore pra ir que tu vai apanhar, ai eu não posso chegar depois das 18 horas. Que ela começa a discuti com ela ai depois chegar meu avô depois chega meu tiu ai vira só um mizgal ai já volto pra rua vouto só as 25 horas mas eu sei que eles só querem o meu bem mas não é fácil né mas eu tento me segura pra eu não gerar nem uma desculção familiar que é muito fei. Fím.

21 08 / 19

Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Vista  
 Professora: Beata Braga  
 Nome: Michael Yohn Santos da Conceição  
 Idade: 3 anos  
 Sexo: masculino  
 Mãe: Suzane B  
 Cidade: Belem

A minha relação com a minha Mãe  
 A minha relação com a minha Mãe \_\_\_\_\_, tem vezes que é boa e outras vezes não.  
 Um certo dia minha mãe mandou eu ir dar comida para o porco, mas não quis ir, ela mi molhou e eu fui levar a comida do porco, já, no outro mês eu pedi pra eu jogar bola com meus amigos, e ela deixou, foi joguei e voutei já era umas 21:00h da noite.  
 Todos domingos saímos para novenas, marcamos bingos, ela me dá dinheiro quando o meu dinheiro acaba ela dá pra eu jogar bola com meus amigos, tios e algumas pessoas de Belém, fazemos times, para jogar, minha mãe disse que se eu chegasse a 125 gols ela ia me dar um presente, assim como meus tios. Eu cheguei a 125 gols minha mãe e meus tios mederam uma camisa do clube do Remo, shorte do Palmeiras e uma chuteira de bico de ferro.  
 Nos sábados reunimos todos os familiares para comer churrasco toma refri. Os meus tios tomam cerveja, minha mãe faz vatopá, maniçoba, carne assada e farofa, quando chega 17:00h da tarde todos nós vamos para o bingo da caixinha, teve um dia que eu batir 2 premios no bingo, o último foi minha mãe.  
 Esse mês estamos fazendo planos para o próximo sábado o que vamos dá de comer para os nossos familia. Esse é a minha relação com a minha mãe.

Aminha relação com a minha Mãe.

A minha relação com a minha mãe \_\_\_\_\_, têm vezes que é boa e outras vezes não.

Um certo dia minha mãe mandou eu ir dar comida para o porco, mas não quis ir, ela mi molhou e eu fui levar a comida do porco, já, no outro mês eu pedi pra eu jogar bola com meus amigos, e ela deixou, foi joguei e voutei já era umas 21:00h da noite.

Todos domingos saímos para novenas, marcamos bingos, ela me dá dinheiro quando o meu dinheiro acaba ela dá pra eu jogar bola com meus amigos, tios e algumas pessoas de Belém, fazemos times, para jogar, minha mãe disse que se eu chegasse a 125 gols ela ia me dar um presente, assim como meus tios. Eu cheguei a 125 gols minha mãe e meus tios mederam uma camisa do clube do Remo, shorte do Palmeiras e uma chuteira de bico de ferro.

Nos sábados reunimos todos os familiares para comer churrasco toma refri. Os meus tios tomam cerveja, minha mãe faz vatopá, maniçoba, carne assada e farofa, quando chega 17:00h da tarde todos nós vamos para o bingo da caixinha, teve um dia que eu batir 2 premios no bingo, o último foi minha mãe.

Esse mês estamos fazendo planos para o próximo sábado o que vamos dá de comer para os nossos familia. Esse é a minha relação com a minha mãe.

Prof: Tócio Braga  
03/02/19

Língua Portuguesa

Reverendo em consideração sua primeira parte do livro Filhos Brilhantes alunos fascinantes. Repraduga um texto narrativo do campo e a sua ~~relação~~ relação com seu Responderam. Q

Bom eu Moro com Minha avó \_\_\_\_\_ e desde 1 ano é 3 meses Eu posso dizer que eu tenha uma exelente criação, Agente tem um diálogo aberto vamos ás compras a nossa relação é muito boa eu ajudo ela nas horas precisas se ela mandar eu fazer alguma coisa faço sem reclamar.

Ela já batalhou pra me criar eu sinto que eu faço é muito pouco na meia pouco na meia do mês passado Ela perdeu Os movimentos das Pernas, hoje saiu com a minha tia que cuidamos dela, Ela me chama dás concelhos, se eu falar alguma coisa que eu não gosto ela me chama atenção, se ela falar alguma coisa que eu não me agrado eu converso com ela, só na quele dia você falou isso isso que eu não gostei é assim agente vai vai trocando as palavras. Assim ela vê outra forma de falar sem que machuquem ninguém, ela nunca chegou comigo palavrões eu só digo que teve uma infância muito boa, que hoje eu me alegro até hoje graças á Deus nunca me faltou carinho abraço beijo proteção educação ela é uma pessoa que sempre gostou de trabalhar dentro é forá de casa, é hoje em dia eu primeiramente grato á Deus segundo meus pais terceiro minha vó \_\_\_\_\_.

Bom eu moro com minha avó \_\_\_\_\_ desde 1 ano é 3 meses Eu posso dizer que eu tenha uma exelente criação, Agente tem um diálogo aberto vamos ás compras a nossa relação é muito boa eu ajudo ela nas horas precisas se ela mandar eu fazer alguma coisa faço sem reclamar.

Ela já batalhou pra me criar eu sinto que eu faço é muito pouco na meia há meia dó mês passado ela perdeu os movimentos das pernas, hoje saiu com a minha tia que cuidamos dela, Ela me chama dás concelhos, se eu falar alguma coisa que eu não gosto ela me chama atenção, se ela falar alguma coisa que eu não me agrado eu converso com ela, só na quele dia você falou isso isso isso que eu não gostei é assim agente vai vai trocando as palavras. Assim ela vê outra forma de falar sem que machuquem ninguém, ela nunca chegou comigo palavrões eu só digo que teve uma infância muito boa, que hoje eu me alegro até hoje graças á Deus nunca me faltou carinho abraço beijo proteção educação ela é uma pessoa que sempre gostou de trabalhar dentro é forá de casa, é hoje em dia eu primeiramente grato á Deus segundo meus pais terceiro minha vó \_\_\_\_\_.

ANEXO B – FOTOS



Fonte: Acervo pessoal (2019).



Fonte: Acervo pessoal (2019).