



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

IVANEIDE DA SILVA PAIXÃO

ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

SANTARÉM-PARÁ

2024

IVANEIDE DA SILVA PAIXÃO

**ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, como requisito para obtenção de título de Mestre em Letras; Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura.

SANTARÉM-PARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

P149a Paixão, Ivaneide da Silva
Atividades Didáticas Integradas: Ensino de Língua Portuguesa em perspectiva interdisciplinar./ Ivaneide da Silva Paixão. – Santarém, 2024.
185 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Heliud Luis Maia Moura.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras.

1. Atividades Didáticas Integradas. 2. Ensino de Língua. 3. Interdisciplinaridade. 4. Letramento. 5. Dialogismo. I. Moura, Heliud Luis Maia, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.3



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

ATA N° 49

Aos onze dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e quatro, às oito horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura (orientador e presidente), Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (membro externo) e Profa. Dra. Ana Maria Vieira Silva (membro interno) a fim de arguirem a mestrande IVANEIDE DA SILVA PAIXÃO, com a dissertação intitulada "ATIVIDADE DIDÁTICA INTEGRADA: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR". Aberta a sessão pelo presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta, foi:

- (x) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.
() Reprovada.

Documento assinado digitalmente
gov.br JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO
Data: 12/04/2024 07:29:44 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO (UFPI)
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA MARIA VIEIRA SILVA
Data: 12/04/2024 09:58:26 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. ANA MARIA VIEIRA SILVA, UFOPA
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br HELIUD LUIS MAIA MOURA
Data: 12/04/2024 08:48:31 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. HELIUD LUIS MAIA MOURA, UFOPA
Presidente

Ivaneide da Silva Paixão
IVANEIDE DA SILVA PAIXÃO
Mestranda

In memoriam

Ao meu amado e virtuoso pai José Pinheiro Paixão ou singularmente Zito que, apesar de não ler e escrever, ensinou-me sabiamente a viver com responsabilidade, esforço, resiliência.

Ao mais belo (porque único) e querido irmão Ivanilson da Silva Paixão por mostrar-me que viver não é uma espera, é uma ação urgente onde cabe “quase” tudo que amamos, queremos e priorizamos.

Dedico.

P.S. Gratidão pelo tempo que caminharam comigo nesta jornada.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, Único que pode todas as coisas.

Ao meu esposo Arildo e aos meus filhos Lucas, Laís e Laian, meus pilares.

À minha mãe Oscarina e ao papai Zito (in memoriam), aos meus irmãos Ivanete, Ivanilson (in memoriam), Clemilda, Clenilda e Ivanir, pelo apoio.

Ao Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura, por aceitar ser meu orientador, por sua sabedoria e firmeza, por partilhar conhecimentos tão necessários ao meu trabalho e ao meu crescimento intelectual.

Aos membros da banca de Qualificação e Defesa, Professor Dr. Juscelino Francisco do Nascimento e Professora Dra. Ana Maria Vieira Silva, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, grandes companheiros de caminhada.

Aos profissionais da escola em que trabalho como docente.

Aos estudantes, razão das minhas inquietações e descobertas.

Toda palavra é uma resposta à palavra do outro, todo discurso reflete e refrata outros discursos. É nesse terreno que se situa o caráter dialógico da linguagem e suas múltiplas possibilidades de criação e recriação.

Bakhtin

RESUMO

Esta pesquisa, sob o título Atividades Didáticas Integradas: Ensino de Língua Portuguesa em Perspectiva Interdisciplinar, foi estruturada e realizada de acordo com as exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Discute o ensino de Língua Portuguesa a partir das Atividades Didáticas Integradas (ADIs) – criação de Moura (2017), informada por princípios da Teoria de Bakhtin e tem os gêneros do discurso como objeto de ensino. As reflexões realizadas acerca do ensino de língua em perspectiva interdisciplinar, dialógica, sociocognitiva, interativa e reflexiva dão ênfase ao uso dos gêneros discursivos e do amálgama de elementos que agregam para fazer com que o conhecimento aprendido/construído na escola extrapole o contexto da sala de aula e se apliquem às vivências dos estudantes. No construto, dados e evidências que apontam as contribuições de Atividades Didáticas Integradas ao processo ensino-aprendizagem como ferramenta de organização do trabalho pedagógico, metodologia de ensino e instrumento de mudanças frente aos contextos reais do cotidiano. O corpus analisado fora obtido por meio de coleta dos dados produzidos no decorrer da realização do Projeto de Intervenção “Cá entre nós, ...”, cujas ações foram desenvolvidas com estudantes de 6º e 7º ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Artur Pessoa, uma unidade de ensino da área rural do município de Altamira-PA – fato este que confere à pesquisa, quanto aos procedimentos, a característica de participante. A discussão tecida é fundamentada prioritariamente na teoria de Bakhtin (1981, 2010) e nos estudos de outros pesquisadores como Marcuschi (2007), Kleiman (2002), Koch e Elias (2010), Rojo (2002), Antunes (2003), Geraldi (1997, 1995, 2010) e Moura (2021, 2018, 2017) que, como Bakhtin, consideram a língua atividade cognitiva, social e histórica, e ajudam na compreensão e realização das Atividades Didáticas Integradas. A pesquisa apresentou os seguintes resultados: Atividades Didáticas Integradas atribuem dinamismo e flexibilidade à organização do trabalho pedagógico, potencializam o ensino da língua favorecendo a ampliação das capacidades linguísticas e discursivas dos estudantes, modificam a forma de agir e de pensar o processo ensino-aprendizagem e a vida. Este resultado alargou as perspectivas de contribuição do estudo e mostrou-se potente à formação de sujeitos mais responsivos e autônomos, ao ensino-aprendizagem interdisciplinar, à produção de saberes a partir da realidade social em que vivemos.

Palavras-chave: Atividades Didáticas Integradas. Ensino de Língua. Interdisciplinaridade. Letramento. Dialogismo.

ABSTRACT

This research, under the title *Integrated Didactic Activity: Teaching Portuguese Language in an Interdisciplinary Perspective*, was structured and carried out in accordance with the requirements of the Professional Master's Program in Literature – PROFLETRAS. Discusses the teaching of the Portuguese Language based on Integrated Didactic Activities (ADIs) – created by Moura (2017), informed by principles of Bakhtin's Theory and using speech genres as a teaching object. The reflections carried out on language teaching from an interdisciplinary, dialogical, socio-cognitive, interactive and reflective perspective emphasize the use of discursive genres and the amalgam of elements that add to make the knowledge learned/constructed at school go beyond the context of the classroom. class and apply to students' experiences. In the construct, data and evidence that point to the contributions of Integrated Didactic Activities to the teaching-learning process as a tool for organizing pedagogical work, teaching methodology and an instrument for change in the face of real everyday contexts. The analyzed corpus was obtained through the collection of data produced during the implementation of the Intervention Project “Here we are, ...”, whose actions were developed with 6th and 7th year students from the Artur Municipal School of Early Childhood and Elementary Education. Pessoa, a teaching unit in the rural area of the municipality of Altamira-PA – a fact that gives the research, in terms of procedures, the characteristic of participant. The discussion is based primarily on Bakhtin's theory (1981, 2010) and the studies of other researchers such as Marcuschi (2007), Kleiman (2002), Koch and Elias (2010), Rojo (2002), Antunes (2003), Geraldi (1997, 1995, 2010) and Moura (2021, 2018, 2017) who, like Bakhtin, consider language a cognitive, social and historical activity, and help in understanding and carrying out Integrated Didactic Activities. The research presented the following results: Integrated Didactic Activities attribute dynamism and flexibility to the organization of pedagogical work, enhance language teaching by favoring the expansion of students' linguistic and discursive capabilities, modify the way of acting and thinking about the teaching-learning process and life. This result extended to the perspectives of the study's contribution and proved to be powerful in the formation of more responsive and independent subjects, in interdisciplinary teaching-learning, in the production of knowledge based on the social reality in which we live.

Key words: Integrated Didactic Activities. Language Teaching. Interdisciplinarity. Literacy. Dialogism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividades Didáticas Integradas na Região Norte do Brasil – 2018 a 2024.....	73
Figura 2 - Natureza Cíclica das Atividades Didáticas Integradas	78
Figura 3 - Plano de Aula.....	80
Figura 4 - Sequência Didática	82
Figura 5 - Atividades Didáticas Integradas (ADIs).....	85

LISTA DE SIGLAS

ADIs	Atividades Didáticas Integradas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
GELOPA	Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará
GELTID	Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará: Texto, Discurso e Ensino
IDEB	Índice Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LELIT	Grupo de Pesquisas, Estudos e Intervenções em Leitura, Escrita e Literatura na Escola
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NURC	Norma Urbana Linguística Culta
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
QR CODE	Código de Resposta Rápida
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SEMED-ATM	Secretaria Municipal de Educação de Altamira
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO: UM CAMINHO POSSÍVEL	17
1.1	Interdisciplinaridade: Definições	19
1.2	Interdisciplinaridade e Ensino de Língua Portuguesa	21
1.3	Interdisciplinaridade, Gêneros Discursivos e Atividades Didáticas Integradas	24
2	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E LETRAMENTOS	28
2.1	Concepções de Ensino de Língua.....	33
2.2	Princípios para o Ensino de Língua Portuguesa	45
2.3	Letramento e Ensino de Língua Portuguesa	57
3	ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs): UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	66
3.1	Atividades Didáticas Integradas: da origem à operacionalização.....	70
4	ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	88
4.1	O Universo da Pesquisa	90
4.2	Definição do tema/problema	94
4.3	Revisão da literatura.....	95
4.4	Estruturação do plano metodológico	96
4.4.1	Definição dos Objetivos da Pesquisa	96
4.4.2	Definição da Metodologia da Pesquisa	97
4.4.3	Seleção dos Métodos e Técnicas de Geração e Coleta de Dados.....	100
4.4.4	Determinação da Amostra	101
4.4.5	Seleção dos Métodos e Técnicas de Análise de Dados	105
4.5	A Geração de Dados: Projeto de Intervenção	106
4.5.1	“Cá entre nós, ...”	107
4.6	Descrição, Análise e Interpretação dos Dados	113
4.6.1	Ciclo 1: Vilão ou Vítima?	113
4.6.2	Ciclo 2: Saudável-Mente!.....	119
4.6.3	Ciclo 3: Homens – Lobos de homens!	124
4.6.4	Ciclo Extra: “Tamojunto!”	127
4.6.5	Ciclo 4: Diferentes, mas iguais!	132
4.7	Discussão e Aplicação dos Resultados.....	138
4.7.1	Percepções da Leitura.....	139

4.7.2	Percepções da Oralidade	140
4.7.3	Percepções da Escrita	143
4.7.4	Percepções da Reflexão Linguística.....	146
4.7.5	Percepções da Interdisciplinaridade	149
4.7.6	Percepções das Atividades Didáticas Integradas.....	153
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE	172

INTRODUÇÃO

“[...] nas circunstâncias atuais – que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico – deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas. Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo.”

RODOLFO ILARI, 1985

A dissociação do conhecimento mostrou-se prejudicial à formação dos sujeitos, os dados de desempenho dos estudantes evidenciam que o modelo convencional de educação e suas práticas pedagógicas não atendem às exigências e apelos da sociedade atual, fazendo urgente ao cenário educacional brasileiro a assunção de uma nova atitude em relação ao conhecimento e ao processo ensino-aprendizagem. Deste ponto de vista, questiono-me: Porque a escola não está formando sujeitos que correspondam às expectativas da sociedade em que vivemos? O que falta às práticas docentes realizadas nas escolas de educação básica que não compreendem a interação entre os sujeitos e o diálogo de tantas vozes que delineiam nossos discursos como fatores que nos capacitam para uma vivência responsiva e reflexiva enquanto sujeitos sociais e históricos que somos? O que falta aos docentes que não percebem a interdisciplinaridade como diálogo entre saberes que podem permear as práticas pedagógicas positivamente, sobretudo no ensino de língua, nos ambientes escolares? As ações didático-pedagógicas desenvolvidas na educação básica estão letrando os estudantes?

Ao ingressar no PROFLETRAS, em 2019, revisitar as experiências didático-pedagógicas se fez necessário, considerando que o objetivo do programa é melhorar a qualidade do ensino de língua na educação básica, sobretudo. Dos vinte e sete anos de docência desta professora/pesquisadora, dez trouxeram-me experiências significativas quanto ao ensino dialógico (a construção do meu discurso dialoga com outros discursos já produzidos antes) e colaborativo (planejamento e realização de práticas pedagógicas mediante diálogo e parceria com outros que, simultaneamente, dividimos saberes e responsabilidades no processo do ensinar e do aprender, subsidiando-nos mutuamente para a ação de fazer aprender mais e melhor). Nos demais anos, debruçada sobre minha solidão, informada unicamente pelo modelo de ensino da gramática normativa, meu fazer docente resumiu-se a ensinar, desconectada da vivência dos estudantes, simulações e regras de uma língua portuguesa imaginada como ideal e correta: uma prática pedagógica que não permite inovações, alavanca preconceitos, mantém

o status e o poder de um grupo social sobre outros que não se “encaixam” em “esquadrões” predeterminados e dissociados de contextos reais de interação.

Ao olhar as relações estabelecidas entre educadores, inclusive para mim, e o processo de ensino-aprendizagem, que não raro, marginalizou muitos estudantes, experimentei a necessidade de buscar novas possibilidades para potencializar as ações didático-pedagógicas dos professores, sobretudo os de língua que, assim como eu estive, estão distantes das descobertas científicas mais recentes, que não acompanharam as mudanças sociais, linguísticas, culturais, históricas; que não atualizaram-se das propostas de ensino mais inovadoras, agregando-as às suas práticas, e que portanto, não capacitam os estudantes para elaborarem, dizerem e viverem as verdades de seus discursos, não fazem do ensino, da língua e de todo o contexto que a envolve interdisciplinarmente, instrumento de transformação social.

Assim, após muitas idas e vindas no exercício da docência, dedico-me ao estudo de uma proposta de ensino em perspectiva interdisciplinar, que subsidie e informe o professor, de forma prática, na adoção de ações pedagógicas que priorizem a interação social a partir de gêneros do discurso. Na expectativa de sensibilizá-los a uma atitude mais transgressora das fronteiras que margeiam os componentes curriculares, apoio-me em Volóchinov (2017, p. 216) – “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo.” E, em Neves (2007, p.15): “o exercício da leitura e da escrita devem propiciar aos alunos condições para que eles possam, de forma permanente e autônoma, localizar a nova informação, pela leitura do mundo, e expressá-la, escrevendo para o mundo.”

Esta provocação é um convite aos educadores de todas as áreas a desafiarem-se na exploração colaborativa de conhecimentos novos e, colaborativamente, agrega-los ao fazer docente “para ensinar”: para ensinar língua como atividade interativa que, na discursivização, agrega vozes e saberes diversos, contextualizados e dinâmicos; para ensinar, para além da língua, em outros componentes curriculares – porque ensinar é dar ao estudante condições para apropriar-se do conhecimento historicamente construído e, nessa construção se inserir como o protagonista que de fato é.

As reflexões construídas nesta tessitura alicerçam-se, teórica e cientificamente, nas concepções dialógicas da linguagem de Bakhtin (1981, 2010) e ensino de gêneros discursivos desenvolvidas nos estudos de pesquisadores como Volóchinov (2017) Marcuschi (1999, 2007,

2010), Kleiman (1993, 1995, 2002), Koch (1992, 1996, 2002), Koch e Elias (2010), Rojo (2002, 2005, 2010), Antunes (2002, 2003, 2007), Geraldi (1997, 1995, 2010), Moura (2017a, 2017b, 2018, 2019, 2021) e outros que, como Bakhtin, consideram a língua(gem) atividade cognitiva, social e histórica e, em seus estudos, consideram-na em sua função interativa nas práticas sociais. Também em postulações de Fazenda (2001, 2008, 2011), Neves (2007) e Rojo (2016) no que se refere a interdisciplinaridade nas ações docentes e, mais especificamente, ao ensino de língua.

Como corpus de estudo, utilizo-me dos dados coletados no decorrer do Projeto de Intervenção “Cá entre nós, ...”, desenvolvido com os alunos de sexto e sétimo ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Artur Pessoa, unidade de ensino da área rural do município de Altamira-PA, onde atuo como professora – este, além de constituir corpus de análises, também comporá o produto didático – prerrogativa do Programa de Mestrado Profissional em Letras. Para tanto, desenvolvi ações didáticas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística organizadas por meio de gêneros orais e escritos da ordem do expor, descrever, narrar e argumentar, a partir de questões relevantes ao contexto dos estudantes. Dentro de um projeto, os ciclos foram desenvolvidos de junho a novembro do ano letivo 2023.

Em síntese, trata-se de uma pesquisa realizada de acordo com as exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, sob orientação do Professor Doutor Heliud Luís Maia Moura, que traz reflexões acerca do ensino de língua em perspectiva interdisciplinar, dialógica, interativa e reflexiva, mas, sobretudo, apresenta e discute o ensino de língua a partir dos gêneros discursivos, organizado e realizado na perspectiva das Atividades Didáticas Integradas (ADIs) – criação de Moura (2017), informada por princípios da Teoria de Bakhtin. E, está organizada da seguinte maneira:

Na primeira seção – Interdisciplinaridade e Ensino: Um Caminho Possível – discutimos a possibilidade de interdisciplinaridade permear as propostas de ensino de forma geral, fazendo uma incursão pelas concepções de interdisciplinaridade e sua importância ao ensino, ao ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, sobre como a interdisciplinaridade, inerente aos gêneros do discurso, é convocada nas Atividades Didáticas Integradas.

Na segunda seção – Ensino de Língua Portuguesa: Concepções, Princípios e Letramentos – a discussão se dá acerca das concepções de língua, linguagem e ensino de língua,

considerando as perspectivas que dão relevância às interações sociais, ao cognitivismo, à diversidade linguística, tendo na discursivização o lugar privilegiado que agrega o aporte necessário ao protagonismo dos sujeitos na sociedade. Também nesta seção, a discussão das potencialidades dos gêneros discursivos para o ensino de língua, agregando reflexões sobre dialogismo, responsividade e sociocognitivismo – princípios da teoria bakhtiniana de linguagem – que devem informar e compor as propostas didáticas dos professores e suas atualizações pedagógicas junto aos estudantes. Ainda nesta, tratamos a questão letramento e sua importância no ensino de língua, dando ênfase às práticas sociais, à necessidade de reconhecer a diversidade de práticas letradas; e, à importância de modelos de leitura que ultrapassem a sala de aula como inerentes a aprendizagem significativa da língua.

Na terceira seção – Atividades Didáticas Integradas: Uma Proposta Para o Ensino de Língua Portuguesa – apresentamos as Atividades Didáticas Integradas (ADIs), destacando como Dr. Heliud Luis Maia Moura as concebe, seus princípios, eixos integrados de atividades (oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística), procedimentos metodológicos e operacionalidade cíclica e intercambiada.

Na quarta seção – Atividades Didáticas Integradas: Ensino de Língua Portuguesa em Perspectiva Interdisciplinar – encontra-se a contextualização da pesquisa em todo o seu universo: da definição do tema à discussão e aplicação dos resultados, desde a concepção teórica do projeto de intervenção até sua execução prática; desde as hipóteses preliminares até a consolidação dos resultados, mediante subsídio teórico-científico.

Em Considerações Finais encontram-se reflexões acerca das peripécias enfrentadas na realização da pesquisa: os objetivos a que nos propusemos e o que alcançamos, as dificuldades, os ganhos e os desafios. Também as respostas que as análises realizadas e conclusões permitiram abstrair mediante insucessos e progressos obtidos pelos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem utilizando-nos das Atividades Didáticas Integradas, tanto como ferramenta de organização do trabalho pedagógico, quanto como metodologia de ensino, retomando os objetivos da pesquisa.

1 INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO: UM CAMINHO POSSÍVEL

[...] na prática, a interdisciplinaridade tem sido ‘utopia’, sonhada por muitos, procurada por alguns.

IVANI FAZENDA, 2003

“A escola não forma nem Goethes, nem Agnes. Ela simplesmente não forma”, diz Britto (1997, p. 27). Então, que fazemos, tantos professores e demais profissionais da educação, nas unidades escolares, diariamente?

A escola é o espaço privilegiado do processo ensino-aprendizagem: nele ocorre a relação interativa entre os estudantes e os conhecimentos, estes decorrentes de interatividades pedagógicas, também é espaço de relações intrínsecas entre equipe escolar, estudantes, famílias, sociedade e saberes. Apesar do esforço empreendido pelas equipes escolares para atender as expectativas de aprendizagem e de formação dos estudantes e da sociedade moderna, as ações pedagógicas realizadas não garantem os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular, não garantem as competências, habilidades e objetivos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, não alcançam objetivos e metas de aprendizagem estabelecidas localmente. Os estudantes chegam às escolas ávidos pelo novo, mas não se reconhecem nelas, nos discursos que nelas constroem, na produção cultural que elas incentivam e promovem. Desse modo, um rastro de frustração envolve estudantes, professores, escolas e a própria sociedade.

De acordo com Britto (1997), a compreensão equivocada de sujeito moderno (que é especialista e competitivo) e de formação educacional (que é fragmentada) acarretou várias consequências à proposta de educação ofertada à sociedade: desarticulação dos saberes; aumento da quantidade de informações; simplificação e banalização das informações; camuflagem das deficiências do sistema educacional; transferência das dificuldades do sistema educacional para o indivíduo; influência ideológica sobre a sociedade para que pense “a boa educação” dentro de paradigmas que sustentam o tipo de ensino que não corresponde às necessidades dos saberes que necessitam os sujeitos da sociedade moderna; reforço ao sentimento de abandono da escola pública; reforço à competitividade.

O autor em questão ainda sugere a possibilidade de assumirmos uma nova postura diante do ensino:

se assumirmos que a função da escola na sociedade moderna não deve ser a de formação de técnicos para atividades específicas, mas sim a de formar sujeitos para o mundo, estamos obrigados, ao apresentar uma proposta de ensino de língua materna, a abandonar o ideal enciclopédico que subjaz à fragmentação de disciplinas e à seriação escolar, bem como ao caráter essencialmente conteudístico que informa a escola hoje. (Britto, 1997, p. 27)

O choque entre o que se ensina e o que a sociedade moderna tem exigido que os sujeitos aprendam é inevitável e incita a busca de experiências educacionais que satisfaçam de forma mais significativa os anseios formativos dos sujeitos – eles buscam na escola a formação necessária ao exercício de cidadania e se frustram. Assumir uma nova postura diante do processo educacional, implica admitir que somos incapazes de compreender todas as coisas e a nós mesmos plenamente, exige repensar o conhecimento, o ensino, a aprendizagem, a escola – fragmentação, seriação e barreiras disciplinares não servem aos propósitos dessa nova ordem. A necessidade de mudanças na educação é um debate perceptível a todos, inclusive à ciência que, segundo Britto (1997), abriu-se a novos campos de investigação, promovendo a interdisciplinaridade.

No Brasil, dentre as teorias e propostas metodológicas que se desencadearam e foram foco de estudos, a partir da década de 70, está a interdisciplinaridade – prática pedagógica que pode se constituir como um dos caminhos que reorientem o processo educacional a vencer a fragmentação do ensino e a superespecialização, ranços do ensino enciclopédico e da sociedade industrial, que tem informado e orientado a formação do sujeito moderno. Apesar de disponibilizar muita informação, esse modelo não consegue estabelecer vínculos: a ação escolar não articula, tampouco promove interação e diálogo entre teoria/prática, ciência/senso comum, vivência/reflexão, sujeito/contextos – elementos que integrados e refletidos constroem conhecimentos novos e/ou renovados.

Para Roxane Rojo (2016), a interdisciplinaridade é uma ação que exige mais que atitudes voluntárias e isoladas no espaço da escola, sua implementação requer também compromisso institucional e uma redefinição das estruturas curriculares, sobretudo porque fomenta a inovação e permite a colaboração fazendo com que o ensino passe a funcionar como ação empreendedora: para descobrir soluções inovadoras para um problema recorreremos e combinamos conhecimentos diversos, estimulamos a criatividade.

Portanto, se a sociedade atual necessita que a ação educativa forme “sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles” (Britto, 1997, p. 23) – a

inserção do processo pedagógico interdisciplinar na escola é uma possibilidade de formar não a Goethes ou a Agnes, mas a ambos; uma possibilidade de ressignificar a prática docente como ação coletiva, levando em consideração o fato de que a sociedade se constitui com sujeitos diversos, que usam de interação social para divergirem, compactuarem, que aprendem e realizam-se de maneiras diferentes, sobretudo na linguagem e pela linguagem.

1.1 Interdisciplinaridade: Definições

Como definir interdisciplinaridade? Envolve em uma multiplicidade de sentidos ligados a aspectos epistemológicos (teóricos), praxiológicos (práticos, ação humana) e ontológicos (vivências/experiências) do processo pedagógico, a intencionalidade pode ser o instrumento que permitirá extrair dos contextos a definição mais adequada ao termo.

Fazenda (2001, p. 41) define interdisciplinaridade como uma prática dialógica baseada no exercício da parceria e da troca, nascida em encontros que examinam e detalham coletivamente projetos de estudo e de vida – lugar de incentivos comuns, de compartilhamento de falas, textos, espaços, tempos, práticas e teorias; define como interdisciplinar, o sujeito que consegue religar os campos epistemológicos (teoria/conceitos), praxiológicos (prática/fazer) e o ontológico (vivências/experiências) – desta aglutinação nasce uma nova ciência, complexa nas relações, mas de singular simplicidade procedimental: a interdisciplinaridade.

Podemos dizer que embora a interdisciplinaridade pareça ser uma condição formidável para o ensino, as definições que a ela se referem são diversas e estão em constante movimento. Tem a ver com a busca de equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora, nos diz Jantsch e Bianchetti (2002); com o equilíbrio entre as visões de lógica racional, instrumental e subjetiva, nos diz Lenoir e Hasni (2004); com o trabalho pedagógico desenvolvido em equipe a partir de projetos, nos diz Fazenda (1995), com objetivos bem definidos, acrescenta Rojo (2016), com um trabalho de equipe, mas também individual, nos diz Klein (1990).

Aceitar interdisciplinaridade como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes, mas complementares, tendo em vista a solução para uma problemática relacionada a aprendizagem é uma possibilidade que integra estes diferentes posicionamentos, que a define como prática pedagógica que movimenta saberes, conecta conhecimentos e currículos, que promove interação e diálogo no processo ensino-aprendizagem dentro das escolas de educação básica, possibilitando que teoria e prática

conversem, construam e atualizem conhecimentos, exercitem uma proposta de formação de sujeitos mais críticos, reflexivos, atuantes socialmente e emancipados.

É no ambiente da sala de aula e na realização das ações pedagógicas dentro e fora da escola que a interação entre diferentes componentes curriculares se manifesta de forma tangível, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda e contextualizada do conhecimento, possibilitando abordagens mais substanciadas e essenciais à educação integral e significativa à vida social – isto é fruto de ações didáticas interdisciplinares, de ações elaboradas e realizadas mediante intencionalidades pedagógicas. Nesse sentido, é fundamental analisarmos como essa interdisciplinaridade se efetiva no cotidiano escolar, destacando sua importância e os benefícios que proporciona aos estudantes.

Na prática pedagógica do cotidiano escolar, a interdisciplinaridade ocorre em ações didáticas e/ou projetos educativos que integram diferentes áreas do saber e conhecimentos de diferentes componentes curriculares – isto desafia as equipes escolares, sobretudo os professores, a planejarem e desenvolverem atividades que possibilitem essa integração e que estimulem os alunos a estabelecerem conexões entre os conhecimentos aprendidos; o resultado é uma compreensão mais ampla e interconectada destes conhecimentos, é um olhar mais crítico sobre o mundo e as coisas.

Um exemplo prático da interdisciplinaridade no cotidiano escolar pode ser observado em projetos temáticos que abordam questões complexas e reais, nos quais professores trabalham de forma colaborativa, integrando diferentes áreas do conhecimento e estimulando a reflexão e a resolução de problemas. Imagine que num projeto sobre sustentabilidade, podemos integrar conceitos de Ciências, Geografia, Matemática, Língua e Literatura, proporcionando aos alunos visão holística do tema, abordagem mais global do conhecimento, compreensão mais completa e contextualizada das situações em debate, ressignificação e uso das aprendizagens em interações e intervenções nas esferas sociais por onde circulam os alunos. Além disso, a interdisciplinaridade desafia os alunos a pensarem de maneira integrada, a desenvolverem o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração, o que não só enriquece o processo ensino-aprendizagem, mas também prepara os alunos para os desafios do mundo contemporâneo ao prover-lhes de habilidades transversais necessárias tanto ao campo pessoal quanto profissional.

Assim, ao integrar conhecimentos de diferentes componentes curriculares, desenvolver projetos temáticos e estimular o pensamento crítico dos estudantes, a interdisciplinaridade contribui para uma aprendizagem contextualizada e mais significativa – o que é essencial na promoção de uma educação de qualidade e na formação de cidadãos críticos e competentes.

1.2 Interdisciplinaridade e Ensino de Língua Portuguesa

Estudos e pesquisas acerca do ensino de língua são realizados pelas universidades na perspectiva de que, adentre às salas de aulas, práticas outras que não as informadas unicamente pela tradição normativa – um espaço à ação docente potencializada pelas descobertas científicas mais recentes acerca da teoria e prática no ensino da língua, das perspectivas do ler e do escrever na atualidade e das necessidades de formação dos sujeitos para protagonizarem sua própria trajetória na sociedade.

Para Fazenda (2003, p. 60), nas escolas da educação básica, “O ensino da língua é empobrecido, restringindo-se ao formal”. Para Geraldi (2010, p. 27), as aulas de língua portuguesa estão empenhadas na “manutenção do silêncio – em nome da correção – e da ordem – em nome da globalização e da hegemonia de um pensamento único”. Para o Estado brasileiro, que tateia em políticas educacionais até então pouco eficazes, a Base Nacional Comum Curricular, mantém as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino centrado na leitura, reflexão e produção de diversos gêneros textuais, percepção de língua como interação social.

Vale ressaltar que a compreensão de língua como instrumento interativo, como realidade viva associada a conteúdos ideológicos está fundamentada nos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin, que há tempos tem servido como referência às orientações ao ensino da língua no Brasil: documentos oficiais, produção de livros didáticos, formação docente, práticas pedagógicas, pesquisas (algumas destas, voltadas à interdisciplinaridade).

A finalidade primeira da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – lei brasileira mais recente que normatiza a educação e o ensino no país – para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa é

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2017, p. 65-66)

Observe-se pela citação do documento normativo acima, a previsão de uma proposta pedagógica que envolva “linguagens”, nos remetendo a um projeto interdisciplinar, de longo prazo, traçado a partir da visão conjunta das “experiências a serem proporcionadas aos estudantes para ampliação dos letramentos” e de ações pedagógicas de natureza coletiva que, tendo os especialistas a clareza do que ensinar e dos desafios a vencer, oportunizem, aos estudantes, participação significativa e crítica no mundo letrado.

Contudo, a visão de interdisciplinaridade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é implícita (não há política para implementação) e sugere que o diálogo entre os componentes curriculares ocorram entre aqueles de mesma área de conhecimento – no caso de Códigos e Linguagens e suas Tecnologias, estamos falando de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou outra), Educação Física e Artes – para além dos componentes curriculares previstos na BNCC, acrescente-se, no caso de redes de ensino mais engajadas com a inclusão, as Línguas Tradicionais (Indígenas), a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Informática Aplicada à Educação.

As questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita perpassam por todos os sujeitos da escola, é objeto de estudo, produção, aplicação e avaliação de uma coletividade que envolve o professor de Língua Portuguesa, mas também os professores dos demais componentes curriculares, e outros atores envolvidos com a escola (Neves, 2007).

O ensinar a ler e escrever não deve ser enfrentado de forma solitária, mas é da responsabilidade do sistema de ensino que faz a Educação Básica em sua totalidade: Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Unidades Escolares, Profissionais da Educação, Professores, Alunos e Família. Contudo, atuando de forma mais direta com o ensino da língua (oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística), responsabilizados pelos fracassos do ensino, rotulados pela ineficiência das propostas pedagógicas de fluência estão os professores da Língua Portuguesa – a muitos destes falta a criticidade para compreender que esta “causa” afeta a sociedade, é, portanto, de todos os atores da educação. Sua superação depende da compreensão de sua complexidade e de cooperação para estruturar e executar uma proposta de ensino conjunta, interativa, colaborativa, situada no contexto do estudante.

José (2008) e Fazenda (1989) apontam que tanto escrita quanto oralidade deve ser exercitada desde a inserção do estudante na educação básica – parece fácil, mas não é. Embora os documentos orientadores da educação no Brasil postulem esta medida, faz-se necessário um

movimento interno a escola para favorecer as condições de desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas (oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística) com os estudantes e nos estudantes. Dentre elas, o estabelecimento de princípios que perpassam desde a concepção de homem e educação adotada, até a forma como as aulas se estruturam nas salas com professores e estudantes; faz-se necessário uma nova postura diante do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para romper com a escola do silêncio (ocupada com a transmissão de um conhecimento morto) e abrir espaço à escola do diálogo – proposta que exige conhecer língua, dialogar, compartilhar experiências vividas, surpreender-se com o novo e com a possibilidade do novo, aceitar o desafio de envolver-se e comprometer-se com projetos e com pessoas, assumir o compromisso de fazer mais e melhor, de responsabilizar-se com a espera e com o encontro.

Somos produto da "escola do silêncio", em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se cala. Isso complica muito quando já se é introvertido... (Fazenda, 1989, p. 15)

Diante deste posicionamento de Fazenda (1989), refletimos sobre a necessidade de uma escola e um ensino onde todos os estudantes sejam reconhecidos em sua unicidade: uma escola em que cada estudante seja percebido e respeitado em sua maneira de pensar e expressar seus desejos e, neles, suas potencialidades; que desenvolva o ouvir, o falar, o comunicar; que assuma o compromisso de ir além, “além do que os livros já falam, além das possibilidades que lhe são oferecidas, além dos problemas mais conhecidos” (Fazenda, 1989, p. 19), e este processo não pode ser operacionalizado apenas em Língua Portuguesa.

Dada a importância que tem a linguagem no processo de mediação do conhecimento e o efeito destas relações interdisciplinares para a aprendizagem, é preciso pensar coletivamente, dialogar, estimular interações entre os campos de saberes. Para Rojo (2016), dentre outros elementos, interdisciplinaridade se faz com projetos que tenham objetivos muito claros no que diz respeito tanto à tecnologia quanto à leitura, à escrita, ao gênero. Logo, a adesão a uma prática que envolva as diferentes áreas de conhecimento, numa tarefa que historicamente esteve confinada aos domínios da Língua Portuguesa, confere particular importância a compreensão e clareza do que seja o ensinar, o ensinar a ler, o ensinar a escrever, o ensinar a refletir.

De acordo com Moura (2017), a perspectiva de mudança no processo ensino-aprendizagem começa com os professores, pois somos os principais agentes de mudança e de

transformação das formas de saber, de fazer e de ser na sociedade, desde que tenhamos as condições para tal. E propõe:

é necessário que os professores desenvolvam práticas nas quais os aprendizes possam se reconhecer como socialmente identificados com os contextos nos quais se acham integrados, para, a partir daí, mobilizar ações de ensino a aprendizagem que possam ir pari passu ao encontro dos saberes, inclusive saberes ligados ao campo da ciência, da filosofia, da arte, da tecnologia de última geração e da informação crítico-reflexiva. Todos esses saberes propiciam modos de transitar satisfatórios dos indivíduos pelos diferentes espaços sociais, cujas proficiências linguístico discursivas primam pela capacidade reflexiva de avaliar e argumentar frente às mais diversas situações de interação e confronto. (Moura, 2017, p. 565)

Apesar de ser compromisso primário no ensino da Língua Portuguesa formar sujeitos capazes de utilizar a língua em contextos diversos, recorrendo aos seus diferentes efeitos de sentido, considerando – tanto na oralidade quanto na escrita – diferentes situações de interlocução, buscando desenvolver a competência discursiva como pressuposto ao exercício da cidadania; é responsabilidade não só do professor de Língua Portuguesa, ou da área de Códigos e Linguagens e suas Tecnologias, mas da Escola enquanto espaço privilegiado de aprendizagem que envolve todas as áreas de conhecimento. Ela é um território coletivo onde todo tipo de saber, muitas vivências e práticas habitam, se relacionam e se (re)inventam – portanto, é sempre urgente àquele que ensina “e que aprende” língua: informar-se quanto as concepções de ensino, as concepções de ensino de língua, as propostas de ações didáticas mais produtivas; organizar e realizar ações didáticas que capacite os cidadãos para atender as exigências da sociedade de seu tempo: responsivos, críticos, interativos.

1.3 Interdisciplinaridade, Gêneros Discursivos e Atividades Didáticas Integradas

Vimos que a interdisciplinaridade carrega consigo a perspectiva de transcender as fronteiras estabelecidas entre os componentes curriculares, integrando saberes das diferentes áreas de conhecimento, desde o planejamento (elaboração e organização didático-metodológica) até a execução das ações pedagógicas (atualização e realização das aulas junto aos estudantes), com o objetivo de possibilitar a compreensão mais abrangente de determinada situação, problema ou tema relacionado à aprendizagem dos estudantes.

Também é de conhecimento na área educacional, logo, dos professores, sobretudo os da Língua Portuguesa, a tendência ao uso dos gêneros do discurso como objetos de ensino, dentre outras razões, por se tratar de um recurso no qual está impresso padrões linguísticos e textuais, adaptável e utilizado em diferentes contextos comunicativos, influenciados por fatores sociais, culturais e históricos – em síntese, “os gêneros discursivos são fenômenos sociais e,

portanto, variam conforme o campo e o objetivo da comunicação”, afirma Bakhtin (1986, p. 279).

Aparentemente distintos, os conceitos de interdisciplinaridade e de gêneros discursivos estão relacionados: ambos implicam na necessidade de considerar múltiplos pontos de vista e de contextos para uma compreensão mais detalhada e integral dos objetos de conhecimento (situação, problema ou tema). O encontro racional destes dois conceitos provoca uma reação solidária ao fazer pedagógico e potencializa-o quanto aos resultados no processo de aprender e de ensinar: ao fazer conversar os diferentes saberes, as diferentes áreas de conhecimento, as diferentes estratégias para dinamizar as aulas, faz conversar as pessoas – docentes que, especialistas nas diferentes áreas de conhecimento, solidarizam-se em torno de um objetivo comum (de um projeto) e colaboram para que este obtenha os melhores resultados possíveis.

Dentre os resultados consequentes da associação complementar entre interdisciplinaridade e gêneros discursivo figuram as reflexões acerca das práticas sociais e dos contextos reais, percepções mais abrangentes dos diferentes aspectos em estudo: além das dimensões linguísticas do tema, compreende-se também suas implicações sociais, políticas, culturais e históricas – em um discurso político, por exemplo, leva-se em consideração não apenas a estrutura linguística, mas também o contexto político, as relações de poder envolvidas e as expectativas sociais em relação à comunicação política; também no processo, desenvolve-se a compreensão crítica e reflexiva da linguagem, da comunicação e dos fatores que a influencia, porque influencia concomitantemente o contexto vivenciado.

Mediante o exposto, faz-se necessário um instrumento de organização do trabalho pedagógico e metodologia de ensino que possibilite explorar o potencial dos gêneros discursivos como objeto de ensino de língua e seu caráter interdisciplinar, atentando ao amálgama de elementos que a interdisciplinaridade atribui ao processo ensino-aprendizagem para fazê-lo extrapolar o contexto da sala de aula e influenciar as interações dos estudantes, sejam quais forem suas esferas de circulação. Com atributos que atendem tais necessidades, em 2017, o professor Doutor Heliud Luis Maia Moura “entregou” à educação Atividades Didáticas Integradas – uma tecnologia que não serve apenas ao planejamento e organização do trabalho pedagógico, mas que propõe a utilização dos gêneros discursivos como objeto de ensino, a princípio, para o ensino de língua, mas, considerando o caráter essencialmente interdisciplinar

destes gêneros, a proposta aqui refletida é estender a tecnologia aos demais componentes curriculares da educação básica.

Essa perspectiva reconhece o potencial dos discursos para moldar percepções, construir identidades e influenciar práticas sociais, com destaque à importância de uma abordagem interdisciplinar que leve em consideração não apenas as dimensões linguísticas, mas também as dimensões sociais e políticas dos gêneros discursivos; e, à importância das Atividades Didáticas Integradas para, estrategicamente, fazer chegar ao chão da escola e neste estabelecer um processo ensino-aprendizagem integrado e voltado à criticidade, responsividade e autonomia dos estudantes.

Assim, enquanto a interdisciplinaridade propõe integrar, os gêneros discursivos entregam os saberes integrados e contextualizados e, solicitam a criação (ou seleção) de estratégias pedagógicas para explorá-los. E, Atividades Didáticas Integradas, nesta linha de raciocínio, é uma resposta à necessidade de estratégias pedagógicas para explorar a interdisciplinaridade intrínseca aos gêneros discursivos. A associação complementar entre interdisciplinaridade, gêneros discursivos e Atividades Didáticas Integradas representa um salto na promoção de um processo ensino-aprendizagem mais alinhado às necessidades da sociedade atual.

Mas, para uma conclusão, voltemos ao questionamento Inicial: O que falta para que a interdisciplinaridade chegue à sala de aula? Ainda que se reconheça a interdisciplinaridade como prática de ensino-aprendizagem capaz de otimizar o desenvolvimento de capacidades socioemocionais e intelectivas nas diferentes áreas de conhecimento, sobretudo nas linguagens, de forma interconectada, contextualizada e global, há desafios diversos a serem enfrentados para sua efetiva implementação nos ambientes escolares e salas de aula.

Dentre os obstáculos a serem superados para que a interdisciplinaridade seja uma prática contínua e efetiva dentro das escolas concorrem, primeiro, a estrutura curricular rígida e fragmentada, organizada em componentes curriculares isolados, evidenciando a necessidade de se repensar a organização do currículo escolar para promover maior flexibilidade e abertura à interação entre diferentes áreas do conhecimento; segundo, o tipo de formação inicial e contínua ofertada às equipes escolares, sobretudo aos professores – muitos docentes não foram preparados para trabalhar de forma interdisciplinar e enfrentam dificuldades para integrar direitos de aprendizagem de diferentes componentes curriculares em suas práticas pedagógicas,

logo, mais que investir na formação dos educadores, é necessário, nessa oferta, a inclusão de uma abordagem interdisciplinar, capacitando-os a planejarem, realizarem e avaliarem atividades integradas.

Também são obstáculos a falta de tempo dos professores, a falta de tempo na grade curricular, a escassez de recursos e a infraestrutura são fatores que também dificultam a implementação e realização de projetos interdisciplinares nas escolas, limitando as possibilidades de inovação e criatividade tanto de professores quanto de alunos – o que evidencia a necessidade de investimento em políticas educacionais que garantam condições adequadas para a prática da interdisciplinaridade e para uma gestão escolar que priorize o trabalho docente coletivo e colaborativo, pois, não raro, os professores se veem sobrecarregados com uma carga horária extensa e poucos recursos disponíveis para desenvolverem atividades que envolvam a integração dos direitos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares.

Além dos desafios estruturais e organizacionais, a interdisciplinaridade enfrenta um desafio de outra natureza: a resistência cultural e institucional por parte de alguns gestores, professores, alunos e pais. Quando centrada na transmissão de conhecimentos fragmentados e compartimentalizados, a cultura escolar rejeita inovações e mudanças, exigindo esforço conjunto para mudar os paradigmas que a consolidam e a partir desta mudança serão tangíveis a valorização dos saberes e sua integração, o reconhecimento dos benefícios da interdisciplinaridade à formação integral dos estudantes.

Portanto, mesmo que represente uma abordagem pedagógica fundamental na promoção de educação de qualidade, a efetivação da interdisciplinaridade nos ambientes escolares e salas de aula ainda enfrenta diversos desafios. A possibilidade de usufruto de seu potencial na perspectiva de uma educação contextualizada e significativa exige, dentre outras ações, repensar a estrutura curricular, investir na formação dos professores, garantir recursos adequados e promover uma mudança cultural que valorize a integração de saberes – somente assim será possível alcançar o potencial pleno da interdisciplinaridade e proporcionar uma educação mais significativa e contextualizada.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E LETRAMENTOS

No que tange ao ensino de língua (...), ela não é aprendida por meio de dicionários e gramáticas; ela é adquirida durante nossas interações verbais, por meio de enunciados.”

JOSÉ LUIZ FIORIN, 2006

O processo de ensino-aprendizagem de língua é uma área complexa e desafiadora que exige compreensão das diferentes concepções de língua e linguagem. Ao longo dos anos, estudiosos têm se dedicado a investigar essas concepções, fornecendo descobertas valiosas aos educadores. A exemplo dessa dinamicidade, veja que enquanto Saussure nos lembra da importância da estrutura linguística, Bakhtin alerta sobre a dimensão social da linguagem, Vygotsky ressalta a função da linguagem na construção do conhecimento, Searle destaca a necessidade de ensinar habilidades pragmáticas, Émile Benveniste direciona a atenção para o ato de enunciar e confere protagonismo ao sujeito e ao contexto onde ocorrem interações, Willian Labov defende a língua como instrumento de comunicação usada na comunidade de fala e por ela atualizada, Michael Halliday, reconhece a interconexão entre forma, função e significado na comunicação humana.

Ao considerar as concepções de Língua e Linguagem essenciais à compreensão da comunicação humana e à forma como os indivíduos se relacionam com o mundo e entre si, enfatizamos a seguir as concepções postuladas por Mikhail Bakhtin (2010, 1995), Luiz Antonio Marcuschi (2007, 2008) e Ingedore Villaça Koch (1992, 2002, 2003 e 2010) – teóricos que se destacam no campo da Linguística, cada um com suas perspectivas particulares, mas complementares, sobre o tema.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 1995, p. 123).

Para Bakhtin (1995), a Língua, fenômeno vivo e dinâmico, é uma ferramenta social e ideológica que reflete as complexidades da interação humana, na qual o enunciado representa uma unidade de discurso concreto e situacional; e, a linguagem, inerentemente dialógica, se desenvolve a partir de interações entre pessoas. Logo podemos concluir que é do diálogo, da interação entre diferentes vozes e perspectivas que emerge a significação.

O contexto social, na produção e compreensão dos enunciados linguísticos enfatizados por Bakhtin (1995), adquire relevância à medida em que percebemos que é no conjunto de enunciados concretos e situacionais criados por falantes inseridos em contextos específicos que a língua se realiza; que nenhum enunciado é autônomo, pois nossos discursos são influenciados por uma multiplicidade de vozes e discursos outros presentes em qualquer ato de comunicação – se sensíveis a estas compreensões, a perspectiva do processo ensino-aprendizagem de língua muda no chão da escola: abre-se espaço nas aulas para o diálogo, para contextualizações, para divergências e negociações.

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce: aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas. (Bakhtin, 2010, p.161).

Dessa forma, corrobora Bakhtin, nossos discursos são permeados por nossas experiências, valores e crenças, mas também estão abertos às interpretações e reinterpretações por parte de outros – um campo fértil à negociação de significados e à construção coletiva do conhecimento, porque a língua é um espaço de conflito e negociação de significados, onde diferentes perspectivas e ideologias colidem e se entrelaçam. Essa compreensão da linguagem como um campo de luta pelo significado nos lembra que a comunicação não é apenas um ato de expressão individual, mas também uma arena onde as ideias se confrontam e evoluem – arena onde várias vozes compõem-se e coexistem dialogando igualmente e onde as diferentes verdades produzidas por forças sociais (particularidades, ideais, diversidade sociocultural, gênero discursivo etc.) perpassam os novos discursos em construção. Estas compreensões, tanto da natureza social quanto relacional da linguagem, emergem da dialogia, pilar na teoria da linguagem de Bakhtin.

As contribuições de Mikhail Bakhtin são relevantes não apenas para a linguística, mas também para várias áreas das ciências humanas, como a literatura, a filosofia e a sociologia – um convite a repensarmos nossa relação com a linguagem, destacando a importância das interações sociais, da pluralidade de vozes e da negociação de significados. Com suas reflexões aprendemos que a língua é um reflexo vivo da diversidade humana, e que podemos alcançar um nível maior de compreensão do mundo e das coisas, se a compreendermos como dialógica.

Também o linguista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi contribui para a compreensão da língua como uma prática social. Segundo ele, a linguagem é intrinsecamente ligada às atividades humanas e às diferentes esferas sociais em que dela fazemos uso; e, a língua

é uma forma de ação social, utilizada pelos indivíduos para alcançar objetivos comunicativos específicos em contextos sociais variados.

A língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica; [...] é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas; [...] não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante, sua autonomia é relativa. (Marcuschi, 2008, p. 64).

A língua não é um mero conjunto de regras gramaticais ou um sistema isolado, segundo Marcuschi. Nessa perspectiva, podemos dizer que a língua reflete fatores culturais, sociais e históricos; que sua compreensão requer a análise das práticas discursivas construídas no efetivo uso, contemplando sua complexidade e multifaces, sua natureza dinâmica e social; que, influenciada pelas interações cotidianas das pessoas e constantemente ajustada para atender as intencionalidades, serve simultaneamente à comunicação e à construção de significado. Em outras palavras, a língua é um fenômeno vivo, em constante evolução, que reflete as necessidades e as experiências de uma comunidade linguística.

O estudo das postulações de Marcuschi sobre língua e Linguagem é um confronto inovador, primeiro, com a língua viva e dinâmica, usada para realizar diferentes ações no contexto social (além de meio para transmitir informações, é também ferramenta para expressar emoções, persuadir, negociar, criar identidade e pertencimento, entre outras funções); segundo, com a língua inerentemente variável e heterogênea (reflexo da diversidade cultural e social de uma comunidade linguística, adaptável às diferentes situações e grupos sociais); terceiro, com a língua intrinsecamente ligada ao poder e à hierarquia na sociedade (o acesso à linguagem e a habilidade de usá-la de maneira eficaz podem determinar inclusão ou exclusão de indivíduos em determinados grupos sociais, sobretudo em contextos de desigualdade linguística). Assim, o próprio autor define: língua é

[...] um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto ou discurso. (Marcuschi, 2007, p. 43)

Portanto, a concepção de Marcuschi sobre a língua como prática social implica em compreendê-la não apenas como um conjunto de regras a serem obedecidas, mas como ferramenta dinâmica e social que molda e é moldada pelas interações humanas, provocando o leitor, o educador, o pesquisador a considerar não apenas as estruturas linguísticas, mas também os contextos sociais, culturais e históricos em que a linguagem é usada.

Na mesma seara de Bakhtin e Marcuschi, significativas são também as contribuições de Ingedore Villaça Koch. Sua abordagem sobre o tema Língua e Linguagem, aponta três concepções que coexistem na sociedade e que informam o ensino de língua:

A linguagem humana tem sido concebida, no curso da história, de maneiras bastante diversas, que podem ser sintetizadas em três principais:

- Representação (espelho) do mundo e do pensamento.
- Instrumento (ferramenta) de comunicação.
- Forma (lugar) de ação ou interação.

[...]

A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como um lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes nações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (Koch, 1992, p. 9-10).

De acordo com Koch (1992), as concepções de linguagem que informam o educador refletem o tipo de abordagem que será adotada nas aulas de língua e, conseqüentemente, o tipo de pessoa que se quer formar: se entendemos a língua como representação do mundo e do pensamento, temos em vista uma pessoa psicológica individual (que usa a linguagem para representar o mundo para si); se entendermos a linguagem como instrumento de comunicação (código), temos em vista uma pessoa inconsciente (que repete o discurso e a vontade de outros, um anônimo social que transmite informações); se compreendermos a língua como forma de ação ou interação, temos em vista uma pessoa consciente, responsiva, reflexiva, dialógica.

Ao adotar a concepção de língua como forma de interação, enquanto educadores, não só a utilizaremos para a comunicação, mas também para formar pessoas psicossociais que correspondem às interações reais da linguagem e que, em seus enunciados, além de seu discurso próprio, dialogam com outros e constroem conhecimento.

Koch (1992) traz outras contribuições relevantes para a compreensão de língua e linguagem. Ao destacar língua como objeto de estudo científico que pode ser analisado sob várias dimensões (gramatical, semântica e pragmática), propõe uma abordagem que a compreenda como realmente é utilizada pelos falantes (descritiva), uma compreensão sensível das variações linguísticas no processo de normatização, uma vez que se trata de um sistema complexo em constante evolução que transcende fronteiras geográficas e culturais, aproximando e diferenciando sociedades em todo o mundo. Para a autora

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, por palavras, é

preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de interação social. (Koch, 1992, p. 128).

Nesse contexto, a compreensão da língua como objeto de estudo e normatização destaca sua complexidade e como sua estrutura e uso refletem não apenas as regras gramaticais, mas também os valores e as normas de uma determinada sociedade, corroborando ao que propõe Bakhtin e Marcuschi. Assim, a língua não é apenas um conjunto de regras fixas, mas um sistema vivo e dinâmico, em constante evolução, um fenômeno sociocultural e objeto de investigação científica. (Koch, 2002, p. 23)

Em suas postulações sobre normas linguísticas, Koch (2010, p. 102) afirma que “A norma linguística não deve ser usada como uma arma de exclusão, mas como uma ferramenta de comunicação e entendimento entre todos os membros de uma sociedade” e defende a democratização do acesso a língua mediante valorização de todas as formas de expressão linguística. De sua argumentação destacamos que: nas relações de poder também a língua é usada como ferramenta de controle social, privilegiando certos grupos sociais em detrimento de outros; as variações linguísticas não devem ser entendidas como desvios da norma, mas como elementos legítimos da língua que refletem a diversidade cultural e social de uma comunidade de falantes e, como parte integral da língua, devem ser respeitadas e estudadas; a norma não deve ser vista como um conjunto rígido de regras impostas, mas como um conjunto de convenções compartilhadas pela comunidade de falantes. E, acrescenta: “O fato de a norma ser uma convenção significa que a língua não é um produto acabado, e sim uma construção contínua e coletiva. A norma, portanto, não é imutável, mas sim flexível, adaptando-se às mudanças sociais e culturais.” (Koch, 1992, p. 67).

As reflexões de Koch nos ajudam a compreender e a valorizar a linguagem em sua diversidade linguística: ao evidenciar o papel da língua e da linguagem na sociedade, recordamos que a língua é um fenômeno complexo e dinâmico, que reflete e molda nossa cultura e identidade, que deve ser inclusiva e democrática no processo de normatização linguística.

Enquanto Bakhtin enfatiza a dialogia e a natureza interativa da linguagem, Marcuschi destaca sua dimensão social, e Koch promove uma abordagem descritiva e flexível, que reconhece a diversidade linguística. Antunes (2007) sintetiza a concepção dos três linguistas ao dizer que, além de instrumento de comunicação, a língua é um exercício que constitui a espécie humana porque se concretiza envolta em elementos diversos da sua vivência – cultura, sociedade, identidade, ideologias – e que, portanto, não deve ser simplificada durante

o processo de ensino-aprendizagem, pois ela tem a ver com sentido, com teor, com organização de ideias, com negociação, com diálogo.

Assim, Bakhtin, Marcuschi e Koch oferecem perspectivas diversas e complementares sobre esse fenômeno da experiência humana que é a linguagem. Juntas, ampliam nossa compreensão da complexidade da linguagem e da língua na sociedade e abrem possibilidades para novos caminhos ao ensino. A proposta de ensino de língua derivada das postulações destes estudiosos desvencilha-nos do engessamento proveniente do modelo “normativo arcaico” e nos aproxima cada vez mais da dinamicidade da língua portuguesa viva e usada nos diferentes lugares por onde circulamos, nas diferentes circunstâncias em que dela e de seus recursos precisamos.

2.1 Concepções de Ensino de Língua

O ensino de língua na contemporaneidade é um campo em constante evolução, marcado por diversas concepções pedagógicas e abordagens que refletem as mudanças sociais, culturais e tecnológicas do século XXI. Um olhar mais exigente aos temas intrínsecos ao processo se faz necessário, sobretudo no que se refere aos objetivos do ensino da língua, a abordagem comunicativa a ser adotada, ao papel do professor, as influências da tecnologia e da multimodalidade, a valorização da diversidade linguística e cultural, e, a avaliação formativa. O exame das concepções que orientam a prática docente e como elas se relacionam com as necessidades e desafios dos estudantes é ação primária ao ensino de Língua, logo à ação docente.

Na perspectiva de contribuir para um ensino de língua mais dialógico e comprometido com a interação entre os sujeitos, pesquisadores e Instituições de Ensino Superior debruçam-se sobre o tema e compartilham experiências como possibilidade de inovação. Dentre as IES, faremos referência à Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, que em seus grupos de pesquisa e programas de pós-graduação contribuem para que as aulas de ensino de língua sejam mais significativas e democráticas tanto ao estudante quanto ao docente. Dentre outros pesquisadores Rojo (2009, 2010), Marcuschi (2007, 2008), Kleiman (1995, 2002), Antunes (2003, 2009), Soares (1999), Koch (1996, 1992) e Geraldi (1997, 2007, 2010) alicerçam e alimentam o debate, alinhados às postulações da teoria bakhtiniana de linguagem.

Encontramos em Koch oferta de base sólida para repensarmos e aprimorarmos as práticas pedagógicas para o ensino de língua com ênfase interdisciplinar e contextualizada. Suas reflexões acerca do ensinar e do aprender língua, sobretudo, envolve capacitar os estudantes para se expressarem eficazmente em diferentes contextos, considerando a dimensão social da linguagem.

Na perspectiva de ensino de língua defendido por Ingedore Koch é aspecto relevante a eficácia das ações pedagógicas realizadas: “ensinar língua é ajudar o aluno a dizer o que quer, do jeito que quer, nas diferentes situações comunicativas em que se insere” (Koch, 2002, p. 14) – há que se preocupar em realizar ações pedagógicas que promovam a competência comunicativa para que, em qualquer que sejam as circunstâncias, o estudante consiga expressar-se de forma eficaz.

O segundo aspecto ressalta a relevância do contexto na compreensão e produção de textos: “o sentido de um texto é construído no encontro entre as palavras e as ações dos sujeitos, em situações reais de comunicação” (Koch, 1996, p. 50) – há que se preocupar com o contexto na compreensão e produção de textos, considerando o contexto de uso da linguagem para que o que se ensina torne-se mais relevante e significativo aos estudantes; e, o terceiro, a relevância da influência entre língua e sociedade: “a língua é uma atividade social, pois é por meio dela que nos comunicamos, interagimos, construímos sentidos e representamos o mundo” (Koch, 2011, p. 29) – há que se preocupar com a relação entre língua e sociedade, explorando a dimensão sociocultural da linguagem, ajudando os estudantes a compreenderem como a língua reflete e influencia a sociedade em que vivem e como podem influenciar esta mesma sociedade por meio da linguagem.

Para Roxane Rojo (2009, p. 42) o ensino de língua é um processo complexo e dinâmico que deve compreender a linguagem como uma prática social: “O ensino de língua materna não pode ser reduzido à mera transmissão de normas gramaticais ou ao treino de habilidades linguísticas isoladas. Deve-se considerar a língua como uma prática social, permeada por valores, ideologias e contextos culturais.” – E, propõe um ensino que promova a reflexão crítica e a consciência linguística nos estudantes.

Os professores devem tratar da língua de maneira contextualizada, considerando as situações reais de uso, sensíveis à diversidade linguística e cultural, promovendo a valorização das variedades linguísticas; devem “promover reflexão crítica dos alunos sobre os discursos

que os cercam, tornando-os conscientes das estratégias de persuasão e das ideologias presentes na linguagem.” (Rojo, 2015, p. 78), incentivando-os a questionar e analisar a linguagem e seus usos, fazendo do ensino de língua uma ação colaborativa, encorajando os alunos a se tornarem participantes ativos na construção do conhecimento linguístico; devem fazer uso da literatura e da leitura como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento linguístico e crítico dos alunos, pois, segundo esta autora “A literatura desafia os alunos a explorar novas perspectivas, a ampliar seu vocabulário e a compreender melhor a complexidade da linguagem. A leitura crítica de textos literários contribui para o desenvolvimento de habilidades de interpretação e análise textual.” (Rojo, 2012, p. 115).

Portanto, o ensino de língua, segundo Roxane Rojo, deve ser uma prática que promova: compreensão de linguagem como uma atividade social; reflexão crítica sobre a linguagem e seus usos; estímulo à leitura e à literatura. Mediante o exposto, destacamos a necessidade urgente de repensarmos as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de língua no Brasil com foco em um objetivo comum: educação linguística mais inclusiva e emancipatória.

Rojo não está sozinha. Em defesa de um ensino de língua interativo, colaborativo e crítico, no qual os estudantes são participantes ativos na construção do conhecimento estão as postulações de Luíz Antônio Marcuschi: a linguagem é ferramenta central no processo ensino-aprendizagem e a importância de seu papel na construção de significados e sua contribuição na promoção de uma educação mais significativa e eficaz aos estudantes são inegáveis.

Atento à variação linguística, respeitando as diferentes formas de falar e escrever que existe em uma sociedade plural como a brasileira, Marcuschi (2010) contribui para a formação de indivíduos capazes de expressarem-se em diferentes situações e afirma que ao ensinar, “É preciso também compreender como a língua é usada em situações reais de comunicação, levando em conta a diversidade linguística presente na sociedade.” (Marcuschi, 2010, p. 34). Ao enfatizar que “O ensino de língua deve visar [...] também à capacidade do aluno de se expressar de forma clara e eficaz em diferentes situações de comunicação.” (Marcuschi, 2008, p. 56), percebemos sua preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, fator que implica no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta que os capacita para interagirem de maneira competente em diversos contextos.

Não menos importante são suas reflexões sobre a importância do ensino de gêneros textuais. Para ele, o ensino de língua deve incluir a análise e produção de diversos gêneros textuais, dos mais simples aos mais complexos, de modo a capacitar os estudantes para, em diferentes contextos, comunicarem-se de forma eficaz, conforme citação a seguir:

Os gêneros textuais desempenham um papel fundamental na comunicação, e, portanto, devem ser ensinados de forma explícita, permitindo aos alunos compreenderem como diferentes tipos de textos são organizados e utilizados em diferentes situações de comunicação. (Marcuschi, 1999, p. 45).

Ante o exposto, nota-se que para Marcuschi, mais que ensinar regras gramaticais, ensinar a língua se configura como uma ação em quatro princípios: compreensão do contexto social, desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, análise e produção de diversos gêneros textuais.

Angela Kleiman também tem suas contribuições. Em suas relevantes reflexões sobre ensino de língua, destacamos: 1º) o ensino de língua centrado na compreensão e na produção de textos que tenham um propósito comunicativo real: “o ensino de língua é, sobretudo, o ensino de sua leitura e produção, o que implica em dar oportunidade ao aluno de, progressivamente, 'entrar' no texto, ou seja, de se tornar capaz de interpretar e produzir textos em situações de comunicação efetiva.” (Kleiman, 1995, p. 33); 2º) a ênfase na importância de se considerar nas aulas as diferentes formas de uso e os diferentes contextos sociais e culturais em que a língua é usada: “ensinar língua implica sempre, também, o ensino do contexto em que ela é usada, uma vez que é este contexto que torna possíveis as situações de comunicação.” (Kleiman, 1993, p. 15); 3º) a recomendação aos educadores quanto a importância de criarem um ambiente de ensino que promova a reflexão e a autonomia dos estudantes, propondo que os estimulem a questionarem e a analisarem a língua de forma crítica, tornando-se participantes ativos no processo de aprendizado: “ensinar língua implica não apenas na exposição do aluno à língua, mas também em criar condições para que ele seja capaz de pensar criticamente sobre ela.” (Kleiman, 2006, p. 32).

Mais que a simples transmissão de conhecimentos linguísticos, as reflexões de Angela Kleiman evidenciam que o ensino de língua envolve: compreensão do contexto social e cultural em que a língua é usada; promoção da reflexão e autonomia dos estudantes; e, interpretação e produção de textos em situações reais de comunicação.

Para Irandé Antunes ensinar língua é ensinar a pensar, a analisar, a refletir; ou seja, a prioridade do ensino deve ser a reflexão sobre a língua, criando oportunidades para que os

estudantes questionem e compreendam suas estruturas e funções, em vez de aceitar informações passivas, sem perder de vista que este processo está atrelado a outros que lhes são inerentes e que, portanto, devem ser relevantes nas aulas, dentre os quais destacamos: ocupar-se em desenvolver habilidades de compreensão e produção de textos significativos – “O ensino de língua deve priorizar a compreensão das práticas discursivas que constroem o sentido” (Antunes, 2003, p. 30); ocupar-se em promover a leitura crítica e a discussão sobre as questões sociais e culturais presentes nos textos, enriquecendo assim a compreensão dos estudantes – “o ensino de língua deve levar em consideração as múltiplas vozes e perspectivas presentes em um texto, situando-o em seu contexto cultural e histórico” (Antunes, 2009, p. 75).

Irândé Antunes propõe um ensino de língua que transgrida a simples transmissão de conhecimento linguístico, adotando ações pedagógicas reflexivas que priorizem a compreensão das práticas discursivas, a reflexão sobre a língua e a consideração do contexto social e cultural – o ensino de língua nesta perspectiva empodera os estudantes, desenvolvendo as habilidades necessárias para que se tornarem leitores e produtores críticos de textos.

Coadunando-se às perspectivas já apresentadas aqui sobre ensino de língua, Geraldi (1997), em “Portos de Passagem”, afirma: “O que acontece na sala de aula, não pode ser concebido como a simples transmissão de conteúdos, mas como uma relação que faz nascer algo de novo, algo que não se reduz à soma dos saberes do professor e dos alunos.” (Geraldi, 1997, p. 23)

Com efeito, a afirmação exige que compreendamos a linguagem como ação inerente ao ensino de língua, e o ensino de língua como prática dinâmica em que os sujeitos, professor e estudantes, co-constroem o conhecimento linguístico. Contudo, nesta perspectiva, é preciso enfatizar o papel do professor: “O professor não é um ‘perito’ que fala para o aluno, mas alguém que interage com ele, que aprende com ele.” (Geraldi, 1997, p. 26) – ou seja, o papel do professor vai além da transmissão de informações, ele é um mediador do processo de aprendizagem, facilitando ao estudante a construção de significados e mediando a diversidade que emerge nas diferentes realidades socioculturais, portanto, no ensino “tem de considerar as práticas de língua dos alunos, mas também tem de levá-los a outros usos da língua.” (Geraldi, 1997, p. 36).

Importa ressaltar ainda que, para Geraldi (1997, p. 32), a sala de aula é um espaço privilegiado para a aprendizagem, pois “O ensino da língua não se efetiva através da

organização do ensino em função de um saber preexistente, mas através da criação da situação necessária para que o conhecimento aconteça.”, nos remetendo à sala de aula como espaço de interação, em que o diálogo e a troca de ideias são fundamentais.

Assim sendo, ensinar língua de acordo com Geraldi implica na compreensão da língua como uma prática social e cultural; no reconhecimento da sala de aula como um espaço de interação e construção coletiva do conhecimento, na aceitação e assunção da função atribuída ao professor e ao estudante: o professor como mediador e os estudantes como protagonistas de seu aprendizado.

Nesta discussão sobre ensino de língua, não poderíamos prescindir das reflexões e contribuições de Magda Soares. Para ela, ensinar língua significa desenvolver as habilidades de comunicação e compreensão dos indivíduos, ou seja, é uma prática social que envolve a diversidade linguística e cultural dos estudantes e que valoriza suas experiências de letramento. Veja como se posiciona:

Ensinar língua implica considerar a relação intrínseca entre língua e sociedade, língua e cultura. Não é apenas transmitir normas gramaticais, mas ajudar os alunos a compreender como a língua se insere em seu contexto social e como ela é usada para se comunicar e interagir com os outros. (Soares, 1998, p. 25)

Assim, na perspectiva de Soares para ensino de língua, um aspecto relevantes é a necessidade de superar a mera decodificação de letras e palavras – no exercício da docência, precisamos desenvolver além da alfabetização, o letramento, ou seja, a capacidade de usar a língua de maneira eficaz em diferentes contextos sociais, o que implica em dominar habilidades de leitura e escrita, e compreender o papel da linguagem na sociedade: “Ensinar língua envolve reconhecer e valorizar as práticas de letramento dos alunos, suas experiências de leitura e escrita fora da escola. Isso significa tornar o ensino da língua relevante para suas vidas e contextos” (Soares, 1998, p. 42);

Outro aspecto de relevância refere-se ao ensino contextualizado e significativo – a emergência na promoção de práticas pedagógicas que conectem a linguagem às vivências dos estudantes é sensível e necessária (também é necessária ao ensino de outros componentes curriculares), pois torna o que se ensina relevante para suas vidas: “o ensino da língua deve criar situações de aprendizagem que levem o aluno a perceber que a língua não é um fim em si mesma, mas um meio de interação social” (Soares, 2005, p. 27). Também relevante é a importância da diversidade linguística, pois, na sociedade, há múltiplas formas de falar e escrever: devem ser fundamentalmente respeitadas e valorizadas, promovendo a inclusão de

todos os falantes e fortalecendo o combate aos preconceitos linguísticos (Soares, 1999, p. 78) – o trabalho docente no ensino da língua não podem ignorá-las.

As reflexões de Soares acerca do ensino de língua dizem a cada professor/leitor que as acessa da necessidade do repensar as práticas pedagógicas a fim de que contribuam mais para a formação de cidadãos críticos, comunicativos e conscientes do papel da língua na sociedade; a fim de que se construa um processo de ensino de língua contextualizado, considerando o letramento, a diversidade linguística e a relevância social da linguagem.

O que as reflexões de Rojo, Marcuschi, Kleiman, Antunes, Soares, Koch e Geraldini têm em comum? – a convergência das concepções de ensino da língua: o ensino deve ser contextualizado, centrado no uso da língua em situações reais de comunicação e voltado para o desenvolvimento das habilidades discursivas e comunicativas dos estudantes.

Das divergências florescem tendências que direcionam as práticas pedagógicas a um ensino de língua informado pelas descobertas científicas da contemporaneidade: o estudo da língua informado por uma gramática com coerência científica, a variação linguística entendida como fenômeno natural da língua, a oralidade como elemento constitutivo do ensino de língua, a leitura como eixo articulador do sujeito-leitor, o sujeito agente na prática de leitura e produção de texto, o texto como articulador da língua, os gêneros textuais como objetos de ensino – reunidos e descritos de forma mais sistematizada e detalhada por Paixão (2016) e outros pesquisadores do Grupo de Pesquisa, Estudos e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola, da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Dentre as tendências de ensino já citadas, o uso dos gêneros textuais como objetos de ensino nas aulas de língua portuguesa instaurou um movimento de mudanças nas práticas pedagógicas de ensino de língua e adentrou aos documentos oficiais e propostas curriculares na segunda metade do século XX – uma abordagem do ensino que compreende a língua como ação entre sujeitos, entende o texto como “um palco de negociações e produções de múltiplos sentidos”, onde o uso concreto da língua se materializa.

Nos estudos de Bakhtin, as discussões acerca dos gêneros do discurso enfatizam os fenômenos linguísticos como espaços de interação, nos quais o emprego da língua se dá na forma de enunciados (orais e escritos) reais e únicos – estes, produzidos por integrantes de campos de atividades humanas, caracterizam-se por apresentarem as condições específicas e as

finalidades de cada campo através da seleção de recursos lexical, fraseológico e gramatical da língua e, da construção composicional (Bakhtin, 2015, p. 261).

Em Roxane Rojo (2002, 2005), as reflexões quanto a análise da situação enunciativa que, ao preocupar-se com os detalhes sócio-históricos, foge à análise das propriedades do texto e de suas formas de composição, aproximando-se de uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero, ligada às maneiras de se configurar a significação; ela também justifica a proposta de adoção dos gêneros textuais como objetos de ensino enfatizando que no Brasil há duas necessidades gritantes ao estudante – acesso letrado aos textos de diferentes gêneros e condições para poderem realizar uma leitura crítica e cidadã desses textos (Rojo, 2002, p. 207); e, com Barbosa, Rojo (2015), define gêneros textuais.

Em Dolz e Schneuwly (2004), também a definição de gênero textual e proposição deste como objeto de ensino de língua. Em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), além da definição de gênero textual e proposição deste como objeto de ensino de língua, encontram-se as potencialidades que, segundo os autores, fortalecem a viabilidade da proposta. Em Marcuschi (2010), a diferenciação entre gêneros textuais (“eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”) e tipos textuais – aqueles inserem-se nestes ao assumir um parâmetro (tipo) para discursivizar (narrar, dissertar, descrever) e constroem várias possibilidades porque, ligados à vida cultural e social, ordenam e estabilizam as atividades comunicativas cotidianas. Em Irlandé Antunes (2002), a relevância do ensino de língua a partir dos gêneros textuais como objetos de ensino, reflexões e situações de aprendizagem que esta perspectiva de ensino propicia.

O arcabouço teórico que valida as concepções de língua e de ensino de língua serve de referência dentro das Instituições de Ensino Superior, onde experiências novas ganham formas e, nas Instituições de Educação Básica são testadas. Importa citar deste contexto, as pesquisas desenvolvidas pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA na perspectiva de tornar a aprendizagem da língua significativa e relevante para a vida dos estudantes, preparando-os para uma participação ativa na sociedade.

Das pesquisas desenvolvidas pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, no que se refere ao ensino de língua, há três grupos de estudos atuantes (Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – GELOPA; Grupo de Pesquisa, Estudos e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – LELIT e Grupo de Estudos Linguísticos: Texto, Discurso e Ensino – GELTDE). Criados e coordenados por professores da IES, integram estes

grupos, além de outros professores e egressos, estudantes de graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). As produções científicas já realizadas e compartilhadas se mostram significativas nas escolas da região circundante à universidade.

Do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – GELOPA, dentre as pesquisas realizadas nos últimos anos, destacamos a de Silva (2021): A concepção de gramática e de ensino de gramática que emerge da obra “a gramática do português revelada em textos”, de Maria Helena Moura Neves; a de Barroso (2020): O ensino de gramática na perspectiva da nova gramática do português brasileiro de Ataliba Teixeira de Castilho; a de Gomes (2019): A gramática pedagógica do Português Brasileiro (Bagno, 2012) e o ensino de gramática.

Estas pesquisas, embora tratem de gramáticas diferentes, convergem ao evidenciar que o ensino de língua e ensino de gramática são um só – intrínseco a ele está a compreensão de que as reflexões sobre o funcionamento devem se constituir a partir de interações reais entre os sujeitos; de que a normatização, se regular em alguns aspectos, é também flexível e adaptável mediante as pressões do uso; de que o ensino de língua/gramática precisa ser contextualizado e vinculado a vivência do estudante para adquirir significado – estímulo necessário para conduzi-lo ao diálogo, a organização das relações, ao protagonismo de suas ações e discursos; de que, mediante a pluralidade de esferas de circulação, onde quer que esteja e seja qual for a situação de interação social, faça uso dos recursos que a língua oferece.

Do Grupo de Pesquisa, Estudos e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – LELIT destacamos as pesquisas realizadas por Moreira (O ensino do artigo de opinião na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa) e por Paixão (Onde termina a crônica e começa o artigo de opinião ou vice-versa?) em 2016; por Sousa (O que são memórias literárias e como elas se realizam na proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa?), Pimentel (Rabiscos Na Ponta do Lápis: concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem) e Alcântara (Poesia na escola: ensino na perspectiva de formação holística) em 2017; e, por Souza (A sequência Didática como recurso metodológico no ensino de língua materna a partir das proposições da Olimpíada de Língua Portuguesa) em 2018.

Todas as pesquisas citadas no parágrafo anterior convergem para a proposição de ações pedagógicas cuja concepção de ensino de língua pressupõe interação entre os falantes,

dialogismo, responsividade, reflexão sobre o uso real da língua e dos recursos que ela dispõe, comprometimento com um processo de ensino-aprendizagem que respeite a diversidade social, cultural e linguística dos sujeitos, além de dispor de concepções inovadoras de ensino de língua, sugestões metodológicas e formas de organização do trabalho pedagógico.

Do Grupo de Estudos Linguísticos: Texto, Discurso e Ensino – GELTDE destacamos treze pesquisas, cujos resultados corroboram-se: ensino de língua(gem) como atividade cognitiva, social e histórica; dialogia, criticidade, responsividade como princípios que orientam as ações didáticas do ensino; a organização e realização de “Atividades Didáticas Integradas” (ADIs) envolvendo ações de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística mediadas pelos gêneros discursivos adentra as escolas e as aulas de língua conferindo protagonismo aos estudantes, capacitando-os para interagir, dialogar, negociar, intervir e modificar a realidade na sociedade por meio da linguagem.

De 2024: ADIs: uma proposta de ensino mediante os gêneros discursivos para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental (Tavares), *Jornal Escolar: uma proposta de Língua Portuguesa a partir das Atividades didáticas Integradas ADIs* (Maciel), *Atividades Didáticas Integradas: as vozes sociais trazidas pelo gênero crônica literária* (Castro); de 2022: *Atividades Didáticas Integradas no ensino de língua portuguesa: relações dialógicas no campo jornalístico-midiático* (Maciel); de 2021: *Atividades Didáticas Integradas: proposição de aprendizagens com gêneros discursivos em tempos de pandemia* (Almeida), *O gênero discursivo relato de experiências a partir das Atividades Didáticas Integradas: uma proposta de ação didática para a 4ª etapa da EJA* (Coelho); de 2020: *Atividades Didáticas Integradas em ensino de gêneros: uma perspectiva dialógica da linguagem no ensino fundamental* (Sardinha).

De 2019: *Gêneros e Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta na concepção dialógica de linguagem para o ensino fundamental II* (Araújo), *Atividades integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística: uma perspectiva sociointeracionista e textual – discursiva* (Santos), *Atividades Didáticas Integradas (ADIs): dialogismo entre gêneros discursivos/textuais para a produção da carta argumentativa de reclamação na EJA* (Paiva), *Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva no ensino fundamental* (Vinhote); de 2018: *Projeto com Atividades Didáticas Integradas (Adis): Uma Proposta para Ensino de Língua Portuguesa* (Coelho) e

Gêneros Textuais e Ensino: Didatização de Gêneros do Argumentar a Partir das ADIs – Atividades Didáticas Integradas (Neres).

Nestas pesquisas encontramos a proposição de um ensino de língua que amplia as capacidades linguístico-discursivas dos estudantes, a partir da organização e realização do trabalho pedagógico em “Atividades Didáticas Integradas” (Moura, 2017, 2019) – leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística – usando como eixo articulador do ensino os gêneros do discurso; investindo singular atenção às postulações da teoria bakhtiniana.

No alicerce de pesquisas e estudos realizados na Universidade Federal do Oeste do Pará estão postulações de linguistas que tratam do ensino da língua nos tempos atuais e, à medida que as pesquisas avançam, novos nomes e novas possibilidades surgem. Silva (2010) observou que, de 1971 a 1996, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil preocupava-se em “cuidar” de um patrimônio cultural (a própria língua), informando o sistema educacional com o modelo “Normativo”; a partir de 1996, o ensino de Língua está fundado nas situações comunicativas e na dinamicidade que cada falante lhe atribui, desencadeando diferentes possibilidades de práticas pedagógicas para melhor desenvolver habilidades de leitura e escrita. Em outras palavras, quanto mais avançamos em pesquisa, mais possibilidades de progresso na busca de inovações ao processo ensino-aprendizagem de língua e de outros componentes curriculares surgem e informam os profissionais da educação e a sociedade de modo geral.

Embora as pesquisas apontem concepções e propostas para um ensino de língua fundado na interação, dialogia e responsividade; e, que desenvolva capacidades linguístico-discursivas atreladas ao contexto de vivências dos estudantes, as resistências às mudanças são sensíveis – grupos escolares (professores, gestores, coordenadores pedagógicos), responsáveis por estudantes da educação básica e sistemas de ensino, informados pelo normativismo da gramática tradicional, ainda mantêm suas ações pedagógicas inalteradas, reproduzindo o ensino de uma língua estática, improdutiva, sem aplicação prática.

Portanto, inspirados nas postulações de professor Geraldí, reforçamos o que já sabemos: o professor deve ser um constante investigador de sua própria prática, formulador e reformulador de suas metodologias de ensino; e, dentre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa que se propõe desenvolver, que priorize ações didáticas capazes de capacitar os estudantes a mobilizarem recursos da língua e a utilizarem em plenitude.

Voltemos, então, a uma das perguntas iniciais: Porque a escola não está formando os estudantes com as habilidades necessárias para atender expectativas e necessidades da sociedade atual?

Que a escola desempenha papel fundamental na formação dos estudantes para que sejam capazes de contribuir de forma mais autônoma na sociedade em que vivemos, é consenso. No entanto, há uma lacuna entre as expectativas da sociedade contemporânea e a formação que a ela (a escola) promove. A compreensão dessa disparidade é necessária para examinarmos alguns fatores de ordem estrutural, pedagógica e socioeconômica que influenciam o processo educacional.

Um dos principais motivos para essa discrepância está na falta de atualização dos currículos e métodos de ensino – necessidades e demandas do século XXI, como pensamento crítico, criatividade na resolução de problemas e colaboração, precisam ser pontos tratados de forma transversal dentro dos direitos de aprendizagem garantidos aos estudantes, proporcionando-lhes ensino contextualizado.

Outro motivo é a ausência de conexão e integração entre teoria e prática – não raro, os estudantes são ensinados apenas a memorizar informações sem compreender como aplicá-las em situações reais, o que limita seu engajamento e aprendizado efetivo: “É necessário que a escola proporcione aos alunos experiências concretas que os ajudem a relacionar os conhecimentos teóricos com a realidade em que vivem”, nos ensina Freire (1996, p. 72).

Um terceiro motivo é a ênfase excessiva em avaliações padronizadas e no ensino voltado para testes, onde o foco está na obtenção de resultados quantitativos em detrimento do desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, prejudica-os em seu desenvolvimento integral – ao priorizar a preparação dos estudantes para avaliações e testes, a escola negligencia a formação cidadã e o desenvolvimento de competências socioemocionais, conferindo a educação caráter reducionista e ao ensino, caráter utilitarista.

Deve-se considerar também a falta de conexão entre os direitos de aprendizagem previstos no currículo e as demandas do mercado de trabalho e da sociedade em geral, o que requer não só maior integração entre teoria e prática, como maior ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades relevantes para o contexto que os estudantes vivenciam – a escola precisa garantir uma educação mais voltada para a vida, preparando os estudantes para lidarem com questões complexas e multifacetadas. Outro fator significativo é a falta de atenção

às habilidades socioemocionais e ao desenvolvimento integral dos alunos – quando a escola negligencia aspectos como inteligência emocional, empatia e resolução de conflitos (aspectos fundamentais ao sucesso pessoal e profissional dos estudantes) e foca em uma educação voltada exclusivamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas pode deixar os estudantes despreparados para lidar com os desafios emocionais e sociais da vida adulta.

Além dos aspectos pedagógicos, fatores sociais e econômicos também desempenham um papel importante na formação dos estudantes – à medida em que marginaliza e exclui grupos sociais mais vulneráveis e privilegia aqueles que já possuem capital cultural e econômico, a escola tanto reproduz quanto legitima as desigualdades sociais, ou seja, a ausência de equidade e inclusão no sistema educacional contribui para a perpetuação das disparidades sociais e compromete a capacidade da escola de promover uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória.

Portanto, a falta de atualização dos métodos de ensino, a desconexão entre teoria e prática, a negligência das habilidades socioemocionais e a perpetuação das desigualdades sociais são alguns dos desafios que impedem a escola de formar cidadãos alinhados às expectativas da sociedade atual. Para superar esses desafios, é necessário repensar o currículo escolar, investir na formação das equipes pedagógicas (diretor, coordenador pedagógico, professores) e promover uma educação mais inclusiva e holística, que prepare os estudantes não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e responsável na sociedade.

2.2 Princípios para o Ensino de Língua Portuguesa

Filósofo e linguista, Mikhail Bakhtin, um dos mais influentes teóricos russos do século XX, dedicou-se ao estudo da linguagem, propondo uma abordagem que impactou o campo da linguística e, por conseguinte, o ensino de língua. Sua teoria sobre língua, linguagem e ensino de língua reconhece a importância do contexto social e histórico na produção de significados linguísticos e destaca a natureza dialógica, interativa e polifônica da comunicação humana.

Fundamentada na noção de dialogismo – natureza interativa e social da comunicação linguística – a teoria bakhtiniana postula que cada enunciado é influenciado por múltiplos contextos sociais e históricos; que a língua é um fenômeno social e ideológico intrinsecamente ligado às práticas discursivas e às relações de poder presentes na sociedade;

que a linguagem é essencialmente dialogada e resultante da interação entre sujeitos que assumem diferentes posições sociais, culturais e discursivas. Desse modo, a valorização da interação entre alunos e professores torna-se um implicador no ensino da língua e dos demais componentes curriculares, incentivando práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a negociação de significados e a construção coletiva do conhecimento.

De acordo com Beth Brait (2005, p. 87), “Bakhtin propõe um ensino de língua que privilegie a interação verbal, a produção de textos autênticos e a reflexão crítica sobre a linguagem”. Faraco (2006, p. 42) a reitera ao dizer que “A teoria bakhtiniana oferece uma base sólida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a reflexão e a criatividade dos estudantes”. Portanto, a teoria bakhtiniana defende a promoção de práticas discursivas autênticas e contextualizadas, que permitam ao estudante desenvolver capacidades de compreensão e produção de textos em diferentes gêneros e situações comunicativas; defende um ensino de língua que valorize a interação entre os alunos e a diversidade de vozes e perspectivas presentes na comunicação linguística, tendo em vista a abordagem dialógica, polifônica e interacional que faz da linguagem.

A literatura que versa sobre a teoria bakhtiniana da linguagem está disponível em diferentes línguas e circula por diferentes países, inclusive no Brasil. Dentre suas obras mais conhecidas, está “Estética da Criação Verbal” (1979) e “O Problema do Texto na Linguística, na Filologia e em Outras Ciências Humanas” (1981), nas quais Bakhtin desenvolve sua teoria sobre a relação entre linguagem, texto e contexto social. Ele argumenta que a compreensão da linguagem deve levar em consideração não apenas suas estruturas formais, mas também suas condições de produção e recepção, bem como os diferentes pontos de vista e vozes presentes em um texto.

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (Bakhtin, 1986), Bakhtin discute a relação entre linguagem e ideologia, defendendo uma abordagem dialética e histórica da língua. Para Bakhtin, “A língua é um fenômeno ideológico por excelência, sendo inseparável das condições sociais, políticas e culturais em que é utilizada” (Bakhtin, 1986, p. 51). Essa perspectiva crítica da linguagem, inclusive por sua natureza contraditória (dependendo do contexto em que é utilizada, a linguagem pode ser tanto um instrumento de opressão quanto de emancipação), tem implicações para o ensino de língua, pois evidencia à escola e aos professores a necessidade de levar em consideração o contexto sócio-histórico dos alunos ao planejarem e realizarem as atividades pedagógicas.

No cenário educacional brasileiro, a teoria da linguagem de Bakhtin contribui com o processo de ensino-aprendizagem de língua, à medida em que influencia a adesão a práticas pedagógicas que valorizam a dimensão social, histórica e dialógica da linguagem; que reconhecem a diversidade de vozes presentes na comunicação; que viabilizam a criação de ambientes de aprendizagem mais estimulantes e significativos; que propiciam a participação ativa dos estudantes no processo de construção de significados. Sua proposta de abordagem dialógica e interativa da linguagem, de compreensão da língua como um fenômeno social, de diálogo na construção de significados, de valorização de práticas discursivas autênticas são contribuições que influenciam a forma como a língua é ensinada e aprendida nas escolas, que inspiram e incentivam educadores a adotarem uma abordagem crítica, reflexiva e contextualizada do ensino de língua.

Na teoria da linguagem desenvolvida por Bakhtin, dialogia, polifonia, interação, sociocognitivismo, discurso e responsividade são pontos relevantes. Tomemo-los como princípios ao ensino, ao ensino de língua e nos apropriemos dos saberes e práticas que os envolvem, e os apliquemos em novo saber nos ambientes escolares e em nossas salas de aula. Exercite suas habilidades de pesquisador, desafie-se a registrar os efeitos de um processo ensino-aprendizagem dinâmico, contextualizado e crítico, que internacionalize também a autonomia e emancipação dos estudantes – mensure o desenvolvimento que as suas ações didáticas geraram, considerando nelas, sobretudo o dialogismo, a responsividade, o sociocognitivismo e os gêneros discursivos.

Dialogismo

O dialogismo representa a natureza essencialmente interativa e dinâmica da linguagem, que se manifesta através do constante diálogo entre diferentes vozes e perspectivas. Ele permeia todas as formas de interação humana, desde a comunicação verbal, influenciando a maneira como percebemos e interpretamos o mundo ao nosso redor.

Para Bakhtin (1986, p. 122), “Todo enunciado é marcado pelo diálogo, pela interação com outras vozes presentes na sociedade e na cultura” – pressupõe-se, portanto, que todo enunciado é permeado por vozes sociais e discursivas, resultando em uma interação constante entre diferentes pontos de vista, valores e perspectivas, ou seja, a linguagem possui natureza heterogênea e polifônica, ela reflete a diversidade e a complexidade do mundo social (Bakhtin,1986).

A manifestação do dialogismo de forma mais evidente ocorre na interação entre enunciados, onde diferentes vozes e pontos de vista colidem e se entrelaçam, dando origem a novos significados e interpretações, influenciados pelas vozes que os precederam, pois, “Todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores, carrega em si uma carga responsiva, uma réplica” (Bakhtin, 1981, p. 293). Em outras palavras, o diálogo não se limita apenas à troca de palavras entre os interlocutores, mas também engloba as respostas e reações do outro: ambos contribuem para a construção mútua de significados, porque, “O sentido de um enunciado é sempre determinado pelo contexto em que é produzido e recebido, pela resposta do interlocutor e pelas condições históricas e culturais em que ocorre o diálogo”, afirma Bakhtin (1986, p. 156).

É importante ressaltar que o dialogismo não implica necessariamente um consenso ou harmonia entre as vozes em interação, pelo contrário: a presença de conflitos e contradições dentro do diálogo contribui para a complexidade e riqueza da comunicação humana – essa diversidade de vozes e perspectivas cria um espaço de diálogo autêntico.

Além disso, o dialogismo reconhece a influência dos contextos sociais e históricos na produção e na interpretação dos discursos, enfatiza a importância da análise contextualizada na compreensão da linguagem e destaca a importância de ambos (contexto social e histórico) na interpretação dos enunciados, pois “A compreensão de um enunciado só é possível dentro do contexto em que ele é produzido e recebido, levando em consideração as condições sociais, políticas e culturais em que ocorre o diálogo.” (Bakhtin, 1986, p. 88).

Enquanto pilar da teoria de Bakhtin, o dialogismo é elemento fundamental à compreensão da natureza dinâmica e interativa da linguagem humana – ao reconhecer a presença de múltiplas vozes e de discursos em constante interação, o dialogismo nos convida a repensar nossa compreensão da comunicação e da interpretação, a repensar a prática pedagógica do ensino de língua para atribuir às aulas mais dinamicidade, inclusão, diálogo e reflexão, o que pode e deve ser estendido aos demais componentes curriculares da educação básica.

Ainda importa ressaltar que o dialogismo da teoria de Bakhtin opera com alguns conceitos relevantes ao entendimento da linguagem – tais como polifonia, interação e resposta, heteroglossia, gêneros discursivos, centrifugalidade e centripetalidade – e, por essa relevância ao ensino de língua, devem compor o repertório de saberes dos professores.

Da polifonia, compreende-se que a linguagem é composta por múltiplas vozes, perspectivas e pontos de vista: cada palavra, cada enunciado, carrega consigo uma multiplicidade de vozes sociais, culturais e individuais que influenciam a formação. Da interação e resposta, compreende-se que a linguagem não é uma comunicação unilateral, ela se desenvolve por meio da interação e da resposta: os falantes respondem às vozes e discursos anteriores em seus enunciados, criando um constante fluxo de comunicação e significado. A heteroglossia, compreende a diversidade de vozes e estilos presentes no discurso: cada voz no discurso reflete uma perspectiva única e está impregnada de valores culturais, sociais e ideológicos.

Quanto aos gêneros discursivos (como o romance, o ensaio, o diálogo cotidiano, etc.), são a manifestação concreta do dialogismo: cada gênero possui suas próprias regras e convenções, e os falantes interagem com essas convenções ao produzir discursos em um gênero específico. Por fim, importa ainda distinguir as duas forças que, na linguagem, interagem constantemente no processo comunicativo: a centrifugalidade (tende a dispersar o significado em vários sentidos, estratificar, heterogeneizar) e a centripetalidade (busca unificar, homogeneizar, consolidar o significado).

Resumidamente, podemos dizer que, de acordo com as postulações de Bakhtin, tratar de dialogismo implica compreender a linguagem como um fenômeno vivo e dinâmico que se manifesta e se realiza por meio da interação constante entre vozes e perspectivas diversas. Logo, para que o ensino de língua seja significativo ao estudante, o dialogismo deve ser contemplado nas atividades pedagógicas propostas pela escola e pelo professor: elas devem ser interativas e concretas para que os estudantes pratiquem esse dialogismo e construa significados de forma coletiva, negociando sentidos e enriquecendo sua compreensão do mundo por meio da interação verbal.

Responsividade

Em “A Estética da Criação Verbal” (1979) e “Problemas da Poética de Dostoiévski” (1981), Bakhtin desenvolve suas ideias sobre dialogia e responsividade, nos dando base teórica consistente para sustentar a compreensão da linguagem como interação social e dinâmica, permeada por interações responsivas.

Ao destacar a importância da dialogia e afirmar que as palavras sempre trazem significados sociais e históricos, Bakhtin aponta a responsividade como um intrincado diálogo

de vozes e um constante movimento entre sujeitos que moldam e são moldados pela linguagem, atribuindo-lhe a importância de elemento essencial à compreensão da comunicação. Para ele, os enunciados não são isolados, fazem parte de uma rede complexa de interações, em que cada fala responde e é respondida por outras vozes – a responsabilidade, nesse contexto, não se limita à resposta imediata, mas abrange a influência mútua e contínua entre os participantes do discurso. Assim, o ato responsivo na linguagem refere-se à capacidade de os interlocutores responderem de forma ativa, reflexiva e contextualizada aos enunciados dos outros, contribuindo na construção coletiva de significados e no desenvolvimento das capacidades discursivas.

A promoção dessa habilidade aos estudantes exige que compreendam e participem ativamente de interações comunicativas concretas e reais, logo, elaborar e realizar atividades pedagógicas que estimulem a interação, o diálogo e a reciprocidade na comunicação faz-se imprescindível no processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo, cada interação verbal é permeada por um contexto social específico que refletem relações de poder, valores culturais e históricos que se entrelaçam e se chocam: a linguagem torna-se um campo de negociação constante entre estas relações, no qual diferentes vozes competem e colaboram na construção de significados compartilhados em contextos sociais específicos – é assim que a responsividade molda a construção do significado. E, ao nos aprofundarmos nas reflexões de Bakhtin sobre a responsividade tornamo-nos sensíveis a percepção e compreensão das relações que permeiam o ato comunicativo e fazem da linguagem um fenômeno vivo e em constante diálogo.

Sociocognitivismo

O cognitivismo, enquanto perspectiva que busca compreender os processos mentais subjacentes ao comportamento humano, encontra campo fértil na abordagem de Bakhtin. Para ele, cognitivismo e interação social possuem uma relação intrínseca que desafia a dicotomia “mente individual” e “contexto social”: a mente individual é moldada pelo diálogo constante com outros indivíduos e com as vozes sociais que permeiam o ambiente, logo, a cognição não ocorre em isolamento, é influenciada pela interação social – “o pensamento do indivíduo é, desde o início, um diálogo interno”, nos diz Bakhtin (1997, p. 56).

Em suas postulações sobre a relação entre linguagem e pensamento, Bakhtin (1981) destaca que “a palavra vive, em certo sentido, na boca do povo” – logo, a linguagem possui

uma natureza social e coletiva. A cognição individual é enriquecida pela participação ativa no diálogo social, o que define a importância do ambiente na formação do conhecimento e estabelece um ponto de interseção entre cognição e interação social: o “sociocognitivismo”.

Assim, na perspectiva de Bakhtin, sociocognitivismo refere-se à interação dinâmica entre os aspectos sociais e cognitivos no processo de aquisição e uso da linguagem, em que a aprendizagem decorre da interação dos estudantes uns com os outros e com o ambiente, ou seja, além dos aspectos cognitivos individuais, os contextos socioculturais também influenciam a compreensão da linguagem e o ensino de língua.

No contexto do ensino de língua, o sociocognitivismo impacta o processo ensino-aprendizagem à medida em que reconhece que a linguagem é aprendida e utilizada em contextos sociais e comunicativos reais: “a aprendizagem da linguagem ocorre por meio da interação verbal, da imersão em práticas discursivas e da participação em situações comunicativas autênticas” ressalta Bakhtin (1986, p. 123), validando a afirmação de que o estímulo a comunicação oral, a produção de textos e a reflexão sobre a linguagem em contextos significativos e relevantes para os estudantes são imprescindíveis às práticas pedagógicas.

Além disso, o sociocognitivismo está intimamente relacionado à interdisciplinaridade, pois reconhece a complexidade e a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento. Isso significa que o ensino de língua deve estar integrado a outros componentes curriculares, que as atividades pedagógicas que promovem o sociocognitivismo no ensino de língua – tais como projetos que envolvam produção de textos sobre temas sociais, históricos ou científicos, debates sobre questões éticas e culturais, análise de textos literários à luz de contextos históricos e socioculturais – também favorecem a interdisciplinaridade: “a linguagem é um fenômeno que atravessa todas as esferas da atividade humana, conectando-se com a cultura, a história, a política e outras dimensões da vida social”, afirma Bakhtin (1979, p. 56).

Em síntese, podemos dizer que o sociocognitivismo, conforme definido pela perspectiva de bakhtiniana, tem um impacto significativo no processo ensino-aprendizagem de língua, pois põe em debate tanto as relações interacionais entre os aspectos sociais e cognitivos da linguagem que ajudam a desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes, quanto as conexões entre a linguagem e outras áreas do conhecimento humano – o que nos leva a interdisciplinaridade, que por sua vez, tem nos gêneros do discurso formas específicas de

comunicação social, influenciados pelas práticas discursivas das diferentes áreas de conhecimento, possibilitando experiências de aprendizagem mais amplas, concretas e contextualizadas aos estudantes.

Num contexto em que a linguagem é essencialmente dialógica, sendo formada e transformada pelas interações sociais, como nos afirma Bakhtin (1981), faz-se necessário considerar que os processos mentais dos indivíduos são inseparáveis da dinâmica social e linguística: a mente, em sua operação, é um campo de interação constante, onde vozes sociais ecoam e são solicitadas para a formação do pensamento. Importa ressaltar ainda que a compreensão de como mente e sociedade se entrelaçam na “teia da linguagem”, como diz Bakhtin, implica na compreensão de que a cognição está conectada ao diálogo social de forma tal, que são indissociáveis.

Gêneros Discursivos

“Os gêneros discursivos são elementos para a interação verbal”, diz Bakhtin. Ele os concebe como forma de expressão específica, enraizadas em práticas sociais e culturais. Cada gênero carrega consigo uma história e uma finalidade comunicativa própria, refletindo a dinâmica das intervenções humanas, destacando sempre a natureza dialógica da linguagem e dando ênfase ao fato de que todo discurso é moldado pela interação entre vozes múltiplas.

A compreensão dos gêneros discursivos vai além de meras classificações formais: cada gênero possui um tom, um estilo e um propósito comunicativo diferente, sendo moldado pela ideologia e pelos valores presentes na comunidade que o utiliza. São mais que ferramentas pré-determinadas de comunicação, são dinâmicas que refletem a diversidade e a complexidade da vida social. Ao afirmar que “o enunciado está cheio de palavras recebidas de outros enunciados”, Bakhtin (1986) ressalta a ideia de que todo discurso é permeado por influências e interações linguísticas anteriores.

Entendidos como forma de comunicação socialmente reconhecida e influenciada pelo contexto sociocultural em que ocorrem, os gêneros discursivos desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da língua porque contribuem na formação linguística, cultural e social dos estudantes e promovem a interdisciplinaridade.

No contexto do ensino de língua, os gêneros discursivos proporcionam aos estudantes oportunidades para compreenderem e produzirem diferentes tipos textuais,

adequados às diferentes situações comunicativas e contextos. Como observa Dolz e Schneuwly (2004, p. 67), “o ensino dos gêneros discursivos contribui para o desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes, capacitando-os a participar ativamente na sociedade”. Por meio da análise e produção de gêneros discursivos diversos, os estudantes desenvolvem habilidades de leitura, escrita e comunicação oral, além de aprenderem a adaptar sua linguagem a diferentes contextos comunicativos e a se expressarem de forma clara e objetiva. Logo, as competências desenvolvidas vão além da linguística, são de ordem comunicativa, cognitiva e social.

Os gêneros discursivos proporcionam oportunidades para que os estudantes compreendam, produzam e se engajem em práticas discursivas concretas e relevantes às suas respectivas vivências. Suas capacidades discursivas são ampliadas à medida em que analisam textos pertencentes a diferentes gêneros: eles desenvolvem a capacidade de interpretar e avaliar criticamente as informações apresentadas, além de adquirirem maior autonomia e fluência na produção textual. Para Marcuschi (2008, p. 45), “os gêneros discursivos são práticas sociais que refletem os diferentes contextos de uso da linguagem, sendo essenciais para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos em todas as áreas do conhecimento.”

Uma vez presentes em diversas esferas da atividade humana, os gêneros discursivos são interdisciplinares por natureza. E, esse caráter de ferramenta interdisciplinar possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento no ensino de língua – “os gêneros discursivos são utilizados em diferentes contextos de uso da linguagem, como na literatura, na ciência, na política, entre outros” (Marcuschi, 2008, p. 35). Presentes em diversas áreas do conhecimento, utilizados para a comunicação de informações, ideias e conceitos específicos a cada componente curricular, contribuem na qualificação das experiências educativas dos estudantes.

Assim, os gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, não só contribuem para o desenvolvimento das capacidades discursivas dos estudantes, mas promovem a interdisciplinaridade e prepara-os para se tornarem participantes mais autônomos, críticos e reflexivos na sociedade – logo, são ferramenta potente no processo de ensino-aprendizagem de língua e de outros componentes curriculares da Educação Básica.

Como estes princípios se entrecruzam e auxiliam a aprendizagem, como auxiliam a prática docente? O amálgama de princípios propostos ao ensino de Língua Portuguesa a partir da teoria da linguagem de Bakhtin – dialogia, polifonia, interação, sociocognitivismo, gêneros discursivos e responsividade – nos convida a enxergar a vivacidade da língua e da linguagem e o constante diálogo que mantêm com a sociedade, com a história e com a cultura. Uma vez compreendidos como expressões dinâmicas da comunicação humana, ampliam-nos a visão e os percebemos contextualizadas nas interações que realizamos. Eles não apenas se entrecruzam, mas também se complementam, proporcionando uma abordagem holística e interacional ao processo educativo – envolve prática docente, interdisciplinaridade e aprendizagem; possibilita a criação de um ambiente de ensino mais produtivo; valoriza a interação, o diálogo e a construção coletiva do saber.

Na prática docente, a criação de espaços de diálogo e interação entre professores e estudantes, entre os próprios estudantes, bem como entre estes e a comunidade constituem-se na manifestação concreta destes princípios para o ensino de língua portuguesa e se estendem às demais áreas de conhecimento.

Os professores podem estimular discussões em sala de aula (e fora dela), debates, trabalhos em grupo e outras atividades envolvendo temas e/ou situações relevantes à vida dos estudantes para incentivar a troca de ideias; evidenciar diferentes perspectivas; desenvolver o pensamento crítico; fortalecer e/ou ampliar as habilidades de interação social e cognitiva; possibilitar a escuta ativa, o feedback, a negociação de significados, a construção coletiva de conhecimento; refletir sobre as situações comunicativas, a metacognição, as possibilidades de adquirir habilidades para a autonomia e autorregulação – temos aí uma teia pedagógica que entrecruza os fios da dialogia, responsividade, sociocognitivismo e discursividade.

E, neste contexto interativo no ensino de língua, os gêneros discursivos são elementos agregadores: promovem compreensão e produção de textos adequados aos diferentes contextos de uso da linguagem, exploram uma variedade de gêneros textuais, ampliam as habilidades comunicativas e discursivas, além de estabelecerem conexão entre diferentes áreas do conhecimento e entre os diferentes objetos de aprendizagem – o que torna ainda mais rico o processo de discursividade. Se utilizados na prática docente como ferramenta para ensinar e/ou ampliar habilidades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, os gêneros discursivos são também uma ponte para a interdisciplinaridade, permitindo compreensões mais amplas não só da linguagem, como da cultura, da história e da sociedade.

A percepção da necessidade de contextualização no ensino de língua (e nas outras áreas de conhecimento também) e de imersão dos estudantes em práticas pedagógicas interdisciplinares, que considerem dialogia, responsividade, sociocognitivismo e gêneros discursivos como princípios imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem, registramos algumas sugestões de ações didáticas a seguir.

O Diálogo Dirigido (ou discussões guiadas) promove discussões em grupos sobre temas relevantes para os estudantes, possibilitando-lhes diálogo – cada participante tem a oportunidade de expressar suas ideias, ouvir as contribuições dos colegas e respondê-las de forma respeitosa e construtiva. Essa atividade desenvolve a habilidade de escuta ativa e a capacidade de formular respostas que considerem diferentes perspectivas, contribuindo para o enriquecimento do repertório linguístico e para o aprimoramento das habilidades discursivas, como argumentação e contra-argumentação.

A atividade Diálogo Dirigido pode ser adaptada para as “rodas de conversa” com a mesma perspectiva, pois trata-se de realizar círculos de discussão no qual os estudantes sentam-se em círculo e compartilham suas experiências, opiniões e preocupações sobre determinado tema, com a mediação do professor que, mais que mediar, deve incentivar a participação de todos os estudantes e garantir o respeito e escuta ativa no ambiente.

A Leitura Compartilhada, como o próprio nome já diz, propõe a realização de leituras compartilhadas de textos diversos (contos, poemas, artigos de opinião entre outros) e o encorajamento dos estudantes a responderem às perguntas e observações dos colegas. Após a leitura, os alunos podem discutir suas interpretações, fazer perguntas e oferecer feedback uns aos outros – a troca de ideias, o esclarecimento de dúvidas e o enriquecimento da compreensão promovem reflexão crítica e desenvolvem a capacidade de argumentação, uma vez que os estudantes precisam formular respostas fundamentadas com base nas contribuições dos colegas.

Os Debates Estruturados propõem a organização de momentos de discussão sobre temas relevantes (questões polêmicas ou dilemas éticos, por exemplo), em que os estudantes estejam divididos em grupos e tenham oportunidade de apresentar seus argumentos, rebater as opiniões contrárias e oferecer contra-argumentos. É uma ação pedagógica que estimula a articulação verbal e o pensamento crítico, a defesa de pontos de vista e a consideração de diferentes perspectivas antes de formar uma opinião, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades discursivas e da capacidade de interagir de forma responsiva.

Na Produção de Textos Colaborativos, a proposição é que os estudantes produzam textos de forma colaborativa, como uma história coletiva, um jornal de sala de aula, um blog educacional ou um projeto de pesquisa em grupo. Durante o processo de criação, os estudantes precisam contribuir com ideias, responder aos enunciados dos colegas, negociar significados e integrar diferentes pontos de vista à tessitura textual, criando um texto coletivo que reflita as diferentes vozes e perspectivas do grupo.

As atividades de Feedback Construtivo propõem que os estudantes sejam incentivados a fornecerem feedback construtivo uns aos outros, sobretudo das atividades de escrita, como produções textuais, por exemplo. Ao analisarem as produções dos colegas e fornecerem devolutivas, os alunos aprendem a identificar pontos fortes e áreas de melhoria, a oferecer sugestões de maneira construtiva e a refletir sobre sua própria escrita, desenvolvendo assim habilidades de revisão e edição.

As atividades de Simulações e Dramatizações consistem em realizar simulações ou dramatizações de situações sociais ou de eventos históricos (ou outros que estejam dentro do contexto dos estudantes), nas quais os estudantes assumem diferentes papéis e interagem por meio do diálogo, respondendo às falas dos outros personagens. Essa prática estimula empatia e criatividade, desenvolve a oralidade, a escuta ativa e a capacidade de se expressar de forma responsiva, uma vez que os estudantes precisam adaptar suas falas e comportamentos de acordo com o contexto comunicativo, de acordo com as ações dos colegas, contribuindo assim ao aperfeiçoamento das habilidades discursivas.

Os exemplos de atividades pedagógicas citados proporcionam oportunidades concretas para que os estudantes ampliem suas capacidades discursivas, pois ao experimentarem situações reais de interação, elaboram respostas contextualizadas e alinhadas às contribuições dos outros – ou seja, a perspectiva da escola e das aulas de língua em contribuir para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e participativos se concretiza à medida em que as atividades propostas fazem o aprimoramento da capacidade de discursivizar: compreender, interpretar e negociar significados em diferentes contextos comunicativos.

Em síntese, os princípios da teoria bakhtiniana não apenas orientam a prática docente e influenciam a aprendizagem dos estudantes; eles também facilitam a integração das diferentes áreas de conhecimento, auxiliando na criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos, interativos e significativos. Ao adotar uma abordagem que valorize a dialogia,

responsividade, sociocognitivismo e gêneros discursivos, os professores pensam e fazem um ensino centrado no estudante e em suas singularidades, preparando-os para serem cidadãos críticos, reflexivos e ativos na sociedade, incentivando-os a desenvolverem todo o seu potencial cognitivo, social e emocional.

2.3 Letramento e Ensino de Língua Portuguesa

O letramento envolve a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos sociais. No contexto do ensino de língua, adquire maior relevância por defender que não se trata apenas de ensinar as habilidades básicas de ler e escrever, mas de capacitar os estudantes a participarem ativamente da sociedade letrada, compreendendo, interpretando e produzindo textos em diferentes contextos sociais. Três estudiosos se sobressaem nesta temática por suas relevantes contribuições referentes ao letramento no contexto do ensino de língua: Rojo (2005, 2009, 2010), Kleiman (1995, 2008) e Street (1984, 1995, 2003).

Para Roxane Rojo (2009, p. 87), o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, e, mais precisamente, a leitura e a escrita de textos, como tecnologia”. Ao ressaltar a natureza social e situada do letramento, destaca sua relevância no mundo contemporâneo evidenciando o desafio que tem o ensino de língua na sociedade atual: “O desafio é levar o aluno a ser autor de suas próprias aprendizagens, e não um mero reprodutor de informações”.

Em “Letramento no Brasil: Níveis de Proficiência”, Rojo (2010), destaca que o letramento vai além da simples decodificação de palavras, argumenta que o ato de ler e escrever está intrinsecamente ligado à participação do indivíduo na sociedade, enfatizando que o letramento considera não apenas a habilidade técnica, mas também a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira crítica e reflexiva. Outro aspecto relevante que Rojo (2010, p. 45) discute é a necessidade de promover práticas de leitura e escrita que se aproximem das situações reais de uso da linguagem, proporcionando aos estudantes a capacidade de compreender e produzir textos em diferentes contextos sociais.

Ao integrar o conceito de letramento ao ensino de língua, os educadores têm a oportunidade de desenvolver atividades que vão além da sala de aula, conectando os estudantes às práticas sociais que envolvem a linguagem e contribuindo para a formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade (Rojo, 2005, p. 63). Nesse sentido, o ensino de língua

deve ser pensado como um processo que capacita os estudantes não apenas para decifrar códigos, mas para compreender e utilizar a linguagem em diversas situações comunicativas, de forma a satisfazer as necessidades comunicativas e interacionais dos interlocutores envolvidos no diálogo.

Para compreender a perspectiva de letramento de Angela Kleiman, temos que situá-lo, não apenas como a aquisição da habilidade de ler e escrever, mas como um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da linguagem intrinsecamente ligado ao contexto social e cultural em que o estudante se insere. Para ela, “o letramento é sempre um letramento situado, ancorado em práticas sociais específicas” (Kleiman, 1995, p. 27), ou seja, o ato de ler e escrever não é uma habilidade isolada, mas sim uma prática que se desenvolve e adquire significado em interação com o meio. Logo, trata-se de uma prática cultural que se aprende interagindo e vivenciando situações concretas e reais de uso da linguagem, das quais emergem a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a interação social como parte integrante do processo de ensino – ferramentas que auxiliarão no desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos estudantes, elaboradas a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes e conectadas às situações reais que vivenciam na sociedade.

Kleiman destaca que “o letramento não se resume ao código escrito, mas envolve processos cognitivos e sociais complexos” (Kleiman, 2008, p. 45), portanto, no contexto do ensino de língua, vai além do alfabetizar, implicando o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos em diferentes gêneros, considerando as diversas formas de expressão presentes na sociedade. Para ela, “o ensino de língua deve ir além da transmissão de regras gramaticais e promover práticas que aproximem os estudantes das diversas manifestações da linguagem escrita em nossa sociedade.” (Kleiman, 1993, p. 68).

Assim, ao vincular o letramento ao ensino de língua, é imperativo integrar práticas de leitura e escrita em contextos significativos, promover a compreensão crítica e reflexiva da linguagem escrita, transformar a sala de aula em espaço propício para o desenvolvimento do letramento: análise de textos autênticos, a produção de diferentes gêneros textuais e a compreensão das funções sociais da linguagem.

Street (1995, p. 5) afirma que o letramento é “uma prática social complexa que envolve a obtenção de habilidades para usos específicos em contextos específicos”. Portanto, o ensino de língua na perspectiva do letramento capacita os alunos não apenas na decodificação

de textos, mas também a utilizar a linguagem de maneira apropriada em situações variadas, desenvolvendo assim uma competência comunicativa mais ampla.

Em seus estudos, Brian Street (1984, p. 112) destaca ainda a diferença entre os conceitos de “letramento autônomo” e “letramento ideológico”: “A diferença entre letramento autônomo e letramento ideológico destaca a interconexão entre habilidades individuais e práticas sociais e culturais” – o primeiro refere-se à capacidade de operar individualmente com a escrita, enquanto o segundo considera as práticas sociais e culturais que envolvem a utilização da escrita.

Em “O que há de ‘novo’ nos Novos Estudos de Alfabetização? Abordagens críticas da alfabetização na teoria e na prática” (originalmente publicado em inglês em 2003 – “What's ‘new’ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”), Street (2003) amplia a visão de interconexão entre habilidades individuais e práticas socioculturais, e, opondo-se às abordagens homogêneas de letramento, enfatiza dois aspectos que corroboram ao seu posicionamento. Primeiro, destaca as múltiplas práticas sociais em que a leitura e a escrita estão inseridas; segundo, salienta a importância de reconhecer as diferentes formas de letramento presentes em diversas esferas culturais, pontuando que “o letramento não pode ser reduzido a um conjunto de habilidades descontextualizadas, mas deve ser entendido como uma prática social inseparável do contexto em que ocorre” (Street, 1984, p. 27).

Nota-se que Rojo, Kleiman e Street fortalecem as propostas de letramento ao concordarem que se trata de uma prática social e culturalmente situada, que ultrapassa a habilidade de decifrar textos – Rojo (2009, p. 35) ressalta que “o letramento é um fenômeno social e histórico, que está enraizado em práticas discursivas específicas”, enquanto Kleiman (2005, p.19) argumenta que “o letramento é uma prática social e cultural, que reflete e reproduz valores e normas sociais”. Street (2014, p 72) complementa essa visão ao destacar que “o letramento é moldado por relações de poder e controle, que se manifestam nas práticas discursivas cotidianas”, ou seja, está intrinsecamente ligado às estruturas de poder e dominação na sociedade.

Contudo estes autores divergem no que se refere ao foco e ênfase. Rojo (2009) concentra-se na análise das práticas de letramento em contextos específicos, como a sala de aula e a comunidade, destacando a importância de se considerar as questões de gênero, classe e etnia – um dos fatores em que se concentra diz respeito à relação letramento e identidade: no

como as práticas de letramento moldam as identidades individuais e coletivas das pessoas. Kleiman (2005), por outro lado, enfatiza a importância da compreensão crítica do letramento, argumentando que os sujeitos devem questionar e problematizar as práticas discursivas dominantes, pondo em destaque a dimensão cognitiva do letramento: ele envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos. Street (2014), por sua vez, adota uma abordagem mais crítica, analisando as relações de poder e controle nas práticas de letramento, especialmente em contextos de desigualdade social.

Outra divergência está relacionada às concepções de gêneros discursivos e práticas de letramento. Rojo (2009) destaca a importância de considerar a diversidade de gêneros presentes na sociedade contemporânea, enquanto Kleiman (2005) argumenta que os gêneros são construções sociais que refletem valores e normas compartilhados. Por outro lado, Street (2014) critica a visão normativa dos gêneros, argumentando que as práticas de letramento são moldadas por relações de poder e ideologias dominantes.

Enquanto Roxane Rojo, Angela Kleiman e Brian Street compartilham a visão do letramento como uma prática social e culturalmente situada, suas abordagens diferem em relação ao foco, ênfases e análises das práticas discursivas. Enquanto Rojo concentra-se na análise das práticas de letramento em contextos específicos (relação entre letramento e identidade), Kleiman enfatiza a compreensão crítica das práticas discursivas (dimensão cognitiva do letramento) e Street analisa as relações de poder e controle nas práticas de letramento. Contudo, é evidente que o letramento desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes, influenciando-os não apenas no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita, mas também sua capacidade de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos, contribuindo assim para o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, preparando-os para uma participação ativa na sociedade.

Toda essa discussão nos aproxima da interdisciplinaridade presente nas práticas de letramento. Pois, de acordo com Kleiman (2005) o letramento possui natureza situada e contextualizada, logo, o ler e o escrever, além de estarem nos domínios do código linguístico, também estão ligados às práticas sociais, culturais e discursivas. E, ela acrescenta: “O letramento é essencial para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento” (Kleiman, 2005, p. 37), ressaltando nestes termos, a importância do letramento como uma competência transversal, que permeia todas os componentes curriculares e atividades escolares – o domínio

das habilidades de leitura e escrita auxilia o estudante a transitar em diferentes esferas sociais e a acessar direitos de aprendizagem diversos.

Para Soares (1998, p. 21), “O letramento não se resume à decifração de textos, mas envolve a compreensão e análise crítica dos mesmos” – ao interagir com diferentes gêneros textuais e interpretar suas intenções e significados, os estudantes acessam informações e situações de interação tão diversas que não cabem no modelo disciplinar de ensino: eles aprendem a pensar de forma independente, a questionar as informações que recebem, a associá-las a tantas outras que já possuem, contribuindo, desta forma para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Ela ainda argumenta que “o letramento é um processo em constante evolução, influenciado por diversos fatores, como o contexto sociocultural, as práticas escolares e as experiências individuais” (Soares, 1998, p. 32), portanto trata-se de um processo contínuo e dinâmico que se desenvolve ao longo da vida. Portanto, cabe à escola e aos professores proporcionarem oportunidades de letramento, dentro e fora da sala de aula, a fim de promover um desenvolvimento integral e holístico dos estudantes.

Rojo (2009, p. 45), aponta que “As práticas de letramento influenciam a forma como os estudantes se veem e são vistos pela sociedade” ao tratar do papel do letramento na construção da identidade – ao participar de práticas sociais de leitura e escrita, os alunos constroem sua identidade como leitores e escritores, desenvolvendo uma autoimagem positiva e confiante em relação às suas habilidades linguísticas. Com o desenvolvimento de habilidades de letramento, os estudantes são capazes de acessar, compreender e produzir uma variedade de textos em diferentes gêneros e formatos. Segundo Rojo (2009, p.42), “o letramento permite aos indivíduos participar ativamente da vida social, cultural e política, contribuindo para sua inserção e atuação na sociedade”. Isso significa que o letramento não apenas facilita a comunicação e a interação social, mas também permite aos estudantes ampliar seus horizontes cognitivos, culturais e críticos.

Além do mais, o letramento tem o potencial de promover a inclusão e a equidade educacional. Como ressalta Street (2014, p. 68), “O letramento crítico permite aos estudantes questionar as estruturas de poder e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária”. Assim, o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e escrita, propicia aos estudantes acessarem saberes de diferentes áreas de conhecimento, a relacionarem estes com as situações de sua realidade e a tomarem posicionamentos mais assertivos e engajadas em questões sociais e políticas, o que contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e participativa.

O letramento envolve o domínio das práticas sociais de leitura e escrita em contextos diversos, nos esclarece Magda Soares, Angela Kleiman, Rojo e Street. Nessa perspectiva, é necessário pensar, planejar e realizar ações didáticas que integrem práticas de letramento que favoreçam a aprendizagem de língua e de outras áreas de conhecimento. Uma dessas práticas é a leitura crítica de textos – por meio da análise de textos jornalísticos, literários ou acadêmicos, os estudantes são desafiados a refletir sobre as intenções do autor, identificar elementos de persuasão e avaliar criticamente as informações apresentadas, desenvolvendo habilidade de leitura, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação.

Outra prática relevante é a produção de textos em diferentes gêneros discursivos – os estudantes podem escrever cartas, artigos, resenhas, entre outros tipos de textos, de acordo com as demandas dos contextos sociais e comunicativos, possibilitando aos estudantes que expressem suas ideias de forma clara e organizada, que desenvolvam sua capacidade de comunicação escrita e ampliação do seu repertório linguístico.

Ainda há que se levar em conta uma outra forma de materialização de práticas de letramento: a alfabetização científica. Esta, possibilita aos estudantes interpretar textos científicos, aprenderem a analisar dados, formularem hipóteses e argumentarem com base em evidências – ocorre o favorecimento da integração entre as linguagens e os conhecimentos específicos de diferentes áreas.

Ao participarem de atividades que envolvem a leitura e produção de textos, os estudantes desenvolvem habilidades linguísticas, cognitivas e sociais essenciais para sua formação integral. A exploração dos diferentes tipos de textos e gêneros discursivos amplia horizontes culturais e preparam os estudantes para enfrentarem os desafios do nosso tempo, para responderem às demandas e necessidades da sociedade.

Diante do exposto, importa voltarmos a indagação que nos trouxe a esta discussão: As ações didático-pedagógicas desenvolvidas na educação básica estão letrando os estudantes?

Se o letramento é a habilidade de ler e escrever de acordo com o contexto das práticas sociais, os resultados de avaliações externas (como por exemplo Pisa e SAEB) apontam que as escolas brasileiras de Educação Básica, de modo geral, não têm conseguido realizar ações didático-pedagógicas que desenvolvam o letramento dos estudantes. Em outras palavras: os estudantes chegam e saem das unidades escolares com dificuldades de leitura e escrita em

diferentes níveis – não conseguem fazer uso social de uma e outra. Diante do exposto, é sensato questionar o que há em falta ou em excesso nas ações pedagógicas voltadas ao letramento.

Na Educação Básica, desenvolver o letramento dos estudantes é fundamental para prepará-los para uma participação efetiva na sociedade letrada. Para isso, as ações didático-pedagógicas devem ser cuidadosamente planejadas e executadas, preferencialmente de forma interdisciplinar e levando em consideração uma série de fatores que influenciam o processo de aprendizagem. Neste contexto, destacam-se algumas necessidades e abordagens essenciais para promover o letramento dos estudantes.

Primeiramente, as práticas de letramento devem ser contextualizadas e significativas para os estudantes, conforme ressalta Kleiman (2005, p. 56) – “As atividades de letramento devem estar inseridas em contextos reais e relacionadas às vivências e experiências dos estudantes” – de modo que desperte seu interesse e sua motivação para a aprendizagem. Isso pode ser alcançado por meio da escolha de textos que dialoguem com as experiências de vida dos estudantes e que tenham aplicabilidade em seu cotidiano, criando um diálogo entre o que estão aprendendo e o que estão vivendo, deixando-os mais motivados e engajados no processo de letramento.

Além disso, é importante que as ações didático-pedagógicas sejam diversificadas e flexíveis, de modo a atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Conforme ressalta Rojo (2009, p. 72): “Os estudantes devem ter acesso a uma ampla variedade de gêneros textuais, que reflitam as diferentes práticas sociais de letramento presentes na sociedade”, logo, é fundamental oferecer uma variedade de gêneros textuais e estratégias que permitam aos estudantes explorar diferentes formas de expressão e compreensão da linguagem escrita. Ao trabalhar com uma variedade de gêneros, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos e para diferentes propósitos, isso inclui atividades como leitura compartilhada, produção de textos, análise crítica de obras literárias e debates sobre temas relevantes.

Outros aspectos relevantes são defendidos por Street (2014): 1) a adoção de uma abordagem crítica e reflexiva do letramento – o que significa capacitar os estudantes a questionarem e analisarem criticamente os textos que encontram em seu cotidiano, pois além de aprenderem as habilidades básicas de leitura e escrita, possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico, a autonomia e a consciência; 2) que as ações didático-pedagógicas sejam

pautadas pela reflexão e pela avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem – sendo necessário para tal que a escola e os professores estejam atentos às necessidades e dificuldades dos estudantes, buscando constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas e adaptá-las às demandas do contexto escolar, o que exige a realização de diagnósticos periódicos, o feedback construtivo aos estudantes e a oferta de apoio individualizado quando necessário.

Outros dois aspectos importantes são levantados a partir das postulações de Magda Soares (1998): 1) a promoção da interação e da colaboração entre os alunos, bem como entre estes e o professor e entre estes e a comunidade escolar – o letramento é uma prática social que se desenvolve por meio da interação com os outros e da participação em atividades coletivas de leitura e escrita, assim, deve-se criar oportunidades para que os estudantes compartilhem suas experiências, troquem ideias e construam conhecimento de forma colaborativa; 2) a promoção de uma abordagem interdisciplinar do letramento, integrando-o às diversas áreas do conhecimento: “O letramento é uma competência transversal que permeia todas as disciplinas e atividades escolares” (Soares, 1998, p. 42) – logo, ocorre a compreensão da relevância do letramento em diferentes contextos e de sua aplicabilidade na vida cotidiana, pelo estudante.

Um último fator: é necessário oferecer apoio e acompanhamento individualizado aos alunos que apresentam dificuldades no processo de letramento. Geraldi (1997, p. 88) destaca que “A educação inclusiva deve garantir que todos os estudantes tenham acesso às práticas de letramento e recebam o suporte necessário para desenvolver suas habilidades” – o que implica a inclusão nas ações pedagógicas de aulas de reforço, implementação de estratégias de ensino diferenciadas e trabalho em parceria com a família e a comunidade, porque todos aprendem e aprendem de forma singular.

Para desenvolver o letramento dos estudantes na educação básica, é necessário promover práticas didático-pedagógicas que sejam contextualizadas, diversificadas, colaborativas, reflexivas, interdisciplinares e inclusivas. Contudo, faz-se necessário uma ação formativa aos professores e a todos que estão ligados ao processo de ensino-aprendizagem de forma direta para que qualifiquem suas contribuições no desenvolvimento e ampliação de habilidades linguísticas e discursivas, de habilidades que façam dos estudantes pessoas mais críticas, reflexivas e responsivas em suas interações e intervenções cotidianas, o que conseqüentemente levará a criação de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, significativo e adequado às necessidades dos alunos. Nesses termos, a escola cumpre seu papel

no processo de letramento e de preparação dos estudantes para a participação ativa e efetiva na sociedade letrada.

Enfim, a compreensão do letramento no ensino de língua exige que se considere, não apenas as habilidades técnicas da leitura e da escrita, mas também as dimensões sociais e culturais envolvidas no processo de ensino. Essa compreensão pode servir de bússola na reorientação das práticas pedagógicas do ensino de língua, dando singular importância à adoção de atividades ou práticas que ampliem o nível de letramento dos estudantes, que reconheça e utilize a diversidade de práticas letradas, que favoreça a vivência de diferentes formas de leitura e escrita com vistas a extrapolar as fronteiras da sala de aula e da escola.

3 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs): UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As atividades de linguagem, mediadoras de práticas sociais e culturais, encampam formas de interação, conduzidas por ações pedagógicas que se constituem como relevantes para a ampliação do letramento e formação cidadã de indivíduos-aprendizes.

HELIUD LUIS MAIA MOURA, 2017

A formação escolar não tem conseguido proporcionar aos estudantes situações de aprendizagem que facilite o desenvolvimento e ampliação de habilidades necessárias para atendermos as exigências da sociedade em que vivemos, sobretudo as novidades oriundas das interações com o mundo do trabalho, com as tecnologias, com os novos conhecimentos, com os outros e consigo – o que impacta de forma direta os resultados educacionais, desde as condições da formação inicial e contínua dos docentes e equipes de apoio à docência até os resultados do processo ensino-aprendizagem; desde as relações estabelecidas entre o estudante e o conhecimento até os impactos destas em sua vida pessoal, profissional e social.

Tal afirmação nos leva ao seguinte questionamento: “o que” estamos fazendo para reduzir os impactos dessa “formação insatisfatória” e promover um outro modelo de ensino, cujo foco seja o desenvolvimento e ampliação de habilidades que capacitem os estudantes para lidarem com a diversidade de situações que as esferas de circulação social impõem: situações de conflito, negociação, reflexão, tomada de decisão, busca e descoberta, diálogo? As respostas podem vir de diferentes direções – poder público responsável pelas políticas educacionais, Conselhos de Educação, secretarias de educação municipais e estaduais, instituições de ensino superior, equipes escolares e da família também. Cada um destes entes tem sua parcela de responsabilidade e contribuição, as reflexões a seguir têm o chão da escola de Educação Básica como lugar de observação, intervenção e fala.

As inovações em ferramentas, métodos e estratégias de ensino, em evidência atualmente, resultam de estudos na área educacional motivados pela preocupação com a melhoria do processo ensino-aprendizagem e envolvem docentes e discentes de todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, dedicando particular atenção à Educação Básica.

Na busca por inovações promissoras, encontramos defesas para ações didáticas que atendem desde a convencional transmissão de regras e informações descontextualizadas até

propostas subsidiadas pelas novas tecnologias (inclusive as informatizadas e virtuais) e/ou comprometidas com a contextualidade, sociointeracionismo, sociocognitivismo, dialogismo e interdisciplinaridade no ensino dos diferentes componentes curriculares, dentre estes, o ensino de Língua Portuguesa – objeto de atenção nesta pesquisa. Pois, como afirma Callegari (2018) em estudos realizados sobre a Base nacional Comum Curricular,

não é aceitável que apenas 7% dos jovens brasileiros terminem o Ensino Médio sabendo matemática e só 26% deles tenham conhecimentos necessários de Língua Portuguesa (BRASIL, Inep, 2018). Não por acaso, esses problemas são crônicos, mas podem ser enfrentados e resolvidos. Depende de vontade e determinação. (Callegari, 2018, p. 09)

Os dados do Censo Escolar 2023, levantados e analisados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; e, divulgados pelo Ministério da Educação em fevereiro de 2024, apontam que há 47,3 milhões de estudantes na educação básica. Logo, como parte da sociedade brasileira e docentes, também somos responsáveis pelo ingresso, permanência e sucesso destes estudantes na escola: que sejam vinculados, que frequentem e que aprendam – o que também depende do cumprimento da parcela de responsabilidade que cada “ator” envolvido no processo educacional possui.

Enquanto docentes e enquanto escola, é nossa responsabilidade, o mais colaborativamente possível, pensar, organizar e realizar práticas pedagógicas que possibilitem aprender mais e melhor, considerando os contextos e situações de interação dos estudantes. E assim, contribuir para que o índice de 68.036.330 cidadãos brasileiros sem escolarização básica e fora da escola – dos quais 8,8 milhões são pessoas entre 18 e 29 anos – não aumente.

Os documentos que informam a elaboração das ações didáticas variam conforme o interesse profissional das equipes escolares e componentes curriculares que compõem a grade. Há vasto material disponível, estruturados a partir de pesquisas científicas mais recentes, sobre concepções, ferramentas, métodos e estratégias de ensino; há documentos que orientam e normatizam o processo educacional – alguns vindos do Ministério da Educação, como a Base Nacional Comum Curricular por exemplo; há também outros documentos oriundos das Secretarias Estaduais e Municipais Educação; dos Conselhos de Educação: Nacional, Estadual e Municipal.

Em se tratando do ensino da língua, a proposição da própria Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 67) é que concepções, metodologias e estratégias para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa conversem

com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67).

A expectativa deste diálogo é garantir que todo esse aporte teórico, metodológico, orientador e normativo proporcione a inclusão do contexto social, cultural, histórico, linguístico em que vive o estudante nas práticas pedagógicas. A perspectiva é que, ao considerar a realidade e as interações concretas desses estudantes, a escola qualifique o processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente a formação.

A Base Nacional Comum Curricular é o documento normatizador da Educação Básica no Brasil – com a versão publicada em 2017, normatizou as etapas de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental; com a publicada em 2018, normatizou a etapa Ensino Médio. Embora alvo de muitas críticas, no que se refere ao ensino de língua, o documento contribui para a promoção de ações didáticas que potencializam a aprendizagem e a formação cidadã dos estudantes à medida em que, além das práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, estabelece objetivos e competências específicas a serem trabalhadas na escola, a saber:

O objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

[...]

Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.

Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual. (BRASIL, 2017, p. 63)

De um lado, o objetivo proposto pela BNCC para o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa põe em evidência o que os Parâmetros Curriculares (1998) já propunham: abertura para estruturar um currículo e um plano de ensino que priorize, no ensino de língua, as interações sociais, as contextualizações; de outro, as competências específicas ao ensino de língua possibilitam-nos ajustarmos a didatização a uma proposta que atenda a

comunidade que usa a língua de fato – enquanto agentes de linguagem, aos estudantes, na escola, deve-se possibilitar experiências efetivas e uso da língua.

Atingir os objetivos e competências estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (2017) e as metas que, enquanto professores da Educação Básica, estabelecemos para o trabalho que realizamos, exige planejamento. Planejar o ensino, ou as ações didáticas, implica prever as ações e os procedimentos que vamos realizar junto aos estudantes; significa organizar as atividades docentes e experiências de aprendizagem para atingir os objetivos estabelecidos – é a operacionalização do currículo escolar; é a intencionalidade pedagógica selecionando atividades concretas e coerentes. São as aprendizagens e saberes acumulados cooperando na construção de um processo ensino-aprendizagem que muito dirá sobre o quanto a formação inicial e contínua contribui na consolidação de juízos, conceitos, capacidades analíticas de seleção e de avaliação.

Operacionalizar o currículo, neste caso, implica um processo de didatização de ações pedagógicas para o ensino de língua, implica no alinhamento entre as práticas de linguagem, objetos de conhecimento, habilidades envolvidas, metodologias, atividades, recursos, tempo, avaliação, referências – uma disposição orquestrada de elementos que guiam o fazer docente – ainda que alterações acidentais ocorram – e tornam operacionais as ações planejadas para o objetivo proposto – o que também é flexível, podendo ser extrapolado ou não ser alcançado, considerando-se as condições contextuais e reais no momento de realização das aulas.

Sem mencionar que, em um processo coletivo de operacionalização curricular, há um duelo entre dois comportamentos: de um lado, temos o comportamento acomodado e que, mesmo desempenhando a mesma função por anos, não evolui, evita situações desafiadoras, sobretudo porque podem expor limitações e fragilidades; do outro lado, temos um comportamento que vê os desafios como oportunidades de aprendizagem. Neste parâmetro comportamental é típico enfrentar e aprender com desafios, com críticas e fracassos (entendendo este como parte natural do processo), inspirar-se no sucesso dos outros, acreditar que habilidades e inteligências são desenvolvidas ao longo do tempo por meio de esforço – aprendizagem e persistência caminham lado a lado.

Em meio aos profissionais da educação que demonstram comportamentos de ação estagnada ou proativa, é preciso aproveitar as contribuições que trazem fôlego, inovação,

discernimento e versatilidade à elaboração de um currículo da língua coerente – que garantam, a um só tempo, os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa com vistas à interdisciplinaridade, à contextualização, ao alinhamento com as inovações e tecnologias de diferentes naturezas e as interações. Um currículo que caiba atividades que atendam as diferentes formas de aprender; voltadas ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas e à responsividade dos estudantes, qualificando assim, o ensino de língua e as ferramentas que usamos para tal, na perspectiva de um trânsito mais crítico, reflexivo e autônomo nas esferas sociais por meio da linguagem, afinal, o que ouvimos quando alguém fala depende mais de nós e de nossas experiências do que propriamente do outro.

Nesse cenário, faz-se necessário escolher as mais assertivas possíveis à organização e realização das ações didáticas na perspectiva de promover um ensino de língua que resulte na apropriação efetiva de habilidades linguístico-discursivas. Com esta perspectiva, compartilhamos de inquietações e preocupações do estudioso e pesquisador Professor Doutor Heliud Luis Maia Moura e da proposta metodológica e ferramenta de organização e realização do trabalho pedagógico “Atividades Didáticas Integradas”.

3.1 Atividades Didáticas Integradas: da origem à operacionalização

Origem e consolidação

Da produção intelectual de Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura emerge uma abordagem de ensino de língua que se destaca pelo caráter inovador e pelas reflexões perspicazes que desafiam e transcendem as barreiras do convencional – evidenciando sua habilidade em conectar teorias complexas, como a de Bakhtin por exemplo, com a realidade prática, não se contentando com fronteiras predefinidas.

Diante do incômodo causado pelos resultados obtidos no processo ensino-aprendizagem, por ocasião das aulas de língua, Moura (2017) instaura nova possibilidade de prática pedagógica para o ensino ao criar as Atividades Didáticas Integradas (ADIs). Inspirado e embasado teórico-cientificamente em Bakhtin, a proposta metodológica integra ciclicamente atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, a partir dos gêneros discursivos, com o propósito de ampliar as capacidades linguístico-discursivas e reflexivo-responsivas dos estudantes no ensino de língua.

A proposição e execução de ações pedagógicas que desenvolvam expertises necessárias e cobradas nas esferas sociais por onde circulamos permeiam as postulações de Moura (2019). E, de suas preocupações com o ensino de língua origina-se uma proposta metodológica e ferramenta didática, cuja perspectiva é trabalhar, nas aulas de Língua Portuguesa, a formação integral dos estudantes.

Uma longa caminhada em busca de aulas de língua mais produtivas foi percorrida pelo professor e pesquisador Dr. Heliud Luis Maia Moura: nas escolas de Educação Básica, na Universidade Federal do Oeste do Pará, em mesas de debates, em conferências e palestras, em orientações dos cursos de graduação e pós-graduação, nos grupos de estudos.

Enquanto pesquisador, Moura não só desenvolve a proposta como a expande, possibilitando, por meio do curso de pós-graduação, que as Atividades Didáticas Integradas sejam testadas em ambientes escolares diversos, cujas realidades singulares exigem ações específicas ao atendimento, seja por causa do espaço físico, das condições de formação inicial e contínua de professores e equipes pedagógicas e/ou das condições socioeconômicas, emocionais e sociocognitivas dos estudantes.

Para que se perceba a intensidade do trabalho realizado pelo pesquisador acerca das Atividades Didáticas Integradas, observe-se que de 2017, ano em que Moura torna pública a proposta, até 2024, ano atual, quatorze pesquisas já foram realizadas acerca do tema, devidamente orientadas por ele, apenas no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará: quatro em 2024, uma em 2022, duas de 2021, uma em 2020, quatro em 2019 e duas em 2018.

As pesquisas trazem compilados sobre as Atividades Didáticas Integradas sendo utilizadas em diferentes contextos e situações de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, estruturando um vasto material de pesquisa de domínio público que pode ser acessado por qualquer pessoa e utilizado na perspectiva de melhorar as condições do ensino de língua nas escolas – uma das preocupações primárias do Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura.

De acordo com as peculiaridades assumidas nos ambientes de realização e coleta de dados, cada pesquisa realizada apresentou resultados promissores, contribuindo para o fim a que se propõe as Atividades Didáticas Integradas: Integrar de forma cíclica atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística; e, formar sujeitos mais responsivos. Contudo, também contribui na melhoria da dinâmica do trabalho docente.

Nas pesquisas já realizadas sobre as Atividades Didáticas Integradas, as reflexões dos pesquisadores corroboram a proposta de Moura (2027) em diferentes aspectos. A seguir, alguns destaques quanto ao exercício docente, discursividade e responsividade.

No que se refere a melhoria da dinâmica do docente e da docência, ou seja, do processo de ensino, afirmam:

Desta forma, no decorrer desta pesquisa, verificou-se a importância das abordagens teóricas de Bakhtin e de Moura no que se refere ao papel central que a linguagem ocupa na constituição, no desenvolvimento e na formação do sujeito enquanto um ser social e individual. Em ambos, o sujeito se torna um indivíduo no processo de interação social, mediado fundamentalmente pela linguagem. (Maciel, 2022, p. 102)

à medida que essa proposta ia sendo tecida, percebia-me não somente sendo instrumentalizada, mas podia notar que meus olhares e convicções não eram mais os mesmos; foram, contudo, redimensionados, assim como, certamente, será minha prática, meus fazeres.” (Coelho, 2021, p. 93)

Por ser também um projeto interdisciplinar, foi mais enriquecedor. Marcuschi (2008) traz essa grande provocação de que os estudo dos gêneros é uma área propícia para a interdisciplinaridade. Em projetos futuros, certamente, terei esse olhar de envolvimento de outras disciplinas. (Sardinha 2020, p. 136)

um projeto didático embasado nas ADIs como uma proposta de ensino-aprendizagem, que considera o protagonismo do docente e dos estudantes em atividades interativas em que ambos expandem suas capacidades, redimensiona as práticas de ensino de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística em aulas de língua portuguesa. (Santos, 2019, p. 147)

Um projeto organizado com ADIs pode ser mais uma possibilidade para educadores que buscam um ensino mais significativo de língua portuguesa. É uma proposta em construção, portanto encontra-se aberta a novas pesquisas e contribuições. (Coelho, 2018, p. 122)

No que se refere ao potencial para integrar atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística de forma cíclica em torno dos gêneros discursivos; e, formação de sujeitos mais responsivos, dizem:

a proposta das Atividades Didáticas Integradas é uma ferramenta didática capaz de auxiliar significativamente o ensino de língua portuguesa, no Ensino Fundamental, à medida que concebe o dialogismo dos gêneros discursivos e opera o ensino em eixos: oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística ciclicamente, propondo a ruptura do ensino sequenciado desses eixos, o que auxilia na formação de sujeitos responsivos. (Neres, 2018, p.8)

Verificou-se, a partir da análise dos dados, a importância do gênero discursivo como objeto de ensino, assim como, a da mediação pedagógica com um projeto organizado com a utilização de Atividades Didáticas Integradas, pois a partir das atividades propostas, os estudantes construíram novos conhecimentos em relação à oralidade, à leitura, à produção escrita e à análise linguística, porque participaram efetivamente de situações interativas de uso real da língua. (Coelho, 2018, p.7)

o entrelaçamento entre as práticas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, propostas pelas ADIs, portanto, contribui com a ampliação dos saberes já adquiridos pelos estudantes e agrega novos conhecimentos necessários para que consigam se

comunicar efetivamente nos diferentes contextos sociais, além de dinamizar o ambiente escolar com o uso da língua em situações reais de comunicação. (Santos, 2019, p. 7)

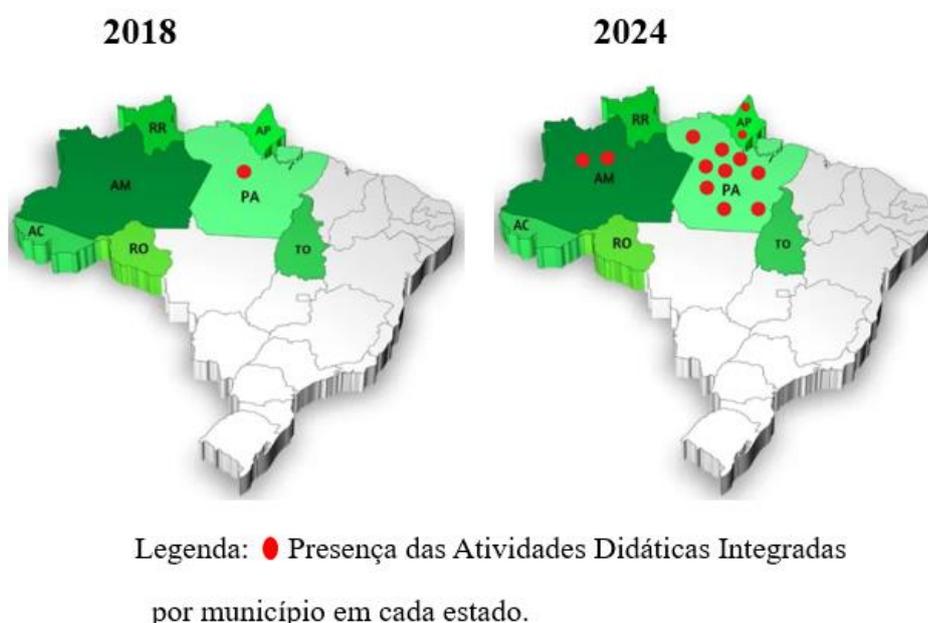
ao integrar os espaços de linguagem aos temas que emergem dos gêneros discursivos, os alunos passam a interagir mais nas discussões. A reflexão linguística, a partir da produção escrita do aluno, reflete sobre o contexto de uso da língua. (Araújo, 2019, p. 8)

A carta argumentativa de reclamação e o abaixo assinado mostraram que o trabalho com a integração de leitura, oralidade, escrita e, em especial, a reflexão linguística melhora significativamente o desempenho linguístico-discursivo dos alunos. (Paiva, 2019, p. 5).

Os resultados desta pesquisa, evidenciam que os gêneros estudados colaboram efetivamente para que os alunos estudem com mais propriedade e autonomia a língua e com possíveis ações sociais que modificarão suas realidades. (Sardinha, 2020, p. 8)

Interessante frisar que as pesquisas acerca das Atividades Didáticas Integradas, tanto as concluídas quanto as que ainda estão em andamento, além dos resultados exitosos à docência, ao docente, aos estudantes e à comunidade escolar, mostram que a metodologia está se expandindo – do solo santareno, avançam para territórios mais longínquos. Além dos municípios paraenses (Alenquer, Altamira, Curuá, Itaituba, Monte Alegre, Santarém, Vitória do Xingu), temos Macapá (Amapá), Tonantins e Parintins (Amazonas), conforme percebemos visualmente na figura 1.

Figura 1 - Atividades Didáticas Integradas na Região Norte do Brasil – 2018 a 2024



Fonte: Acervo Pessoal – adaptado com imagem disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm>

Da trajetória profissional do Professor Dr. Heliud Luís Maia Moura não posso deixar de registrar o trabalho que realiza no campo de pesquisa científica, ressaltando a administração e coordenação do Grupo de Estudos Linguísticos, Texto, Discurso e Ensino – GELTDE: um espaço de debate e socialização que integra saberes e gera conhecimento de forma democrática e científica.

Na condição de ouvinte, experimentei do privilégio de assistir algumas defesas e qualificações de mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Letras de 2019 a 2024, orientados por Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura. O que aprendi está sendo de extrema valia para o trabalho que hoje desenvolvo enquanto professora (e pesquisadora porque professora): aperfeiçoamento das práticas docentes, aprofundamento de conhecimentos sobre a metodologia, inspiração para investigar ao buscar mais subsídios para minha formação.

Assim, podemos afirmar: a clareza e a perícia em suas reflexões, sejam elas orais ou escritas, tornam as ideias de Moura acessíveis, ampliando o alcance de suas contribuições para além dos círculos acadêmicos, contribuindo para o avanço acerca do conhecimento sobre ensino de língua, mas também deixando uma marca indelével: o desafio a compensarmos e a expandirmos nossos horizontes intelectuais.

Caracterização e operacionalização

As Atividades Didáticas Integradas (ADIs) surgem como proposta metodológica e ferramenta pedagógica ao ensino de língua, cuja essência reside na sinergia operacional de quatro eixos cíclicos e análogos da linguagem (oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística) e se caracterizam fundamentalmente em dois princípios que proporcionam uma experiência educacional holística e significativa: Integrar de forma cíclica atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística; e, Formar sujeitos mais responsivos.

Segundo Moura (2018), “as Atividades Didáticas Integradas devem ser construídas dialogicamente e, por isso, integradas”. Logo, elaborar, organizar e realizar ações didáticas de ensino de Língua Portuguesa, a partir dos gêneros discursivos que promova a integração e interrelação dos eixos oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística em uma dinâmica cíclica e intercambiável é um de seus objetivos, e princípio que orienta o uso da ferramenta enquanto organizador do trabalho pedagógico e enquanto metodologia de ensino.

Assim sendo, Moura (2019) enfatiza que leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística

[...]devem estar consorciadas com os conhecimentos e habilidades a serem dominados pelo estudante no âmbito dos diferentes gêneros. No entanto, deve haver a prioridade para os gêneros da ordem do argumentar. O domínio desses gêneros deve ampliar a capacidade linguístico-discursiva dos sujeitos, especificamente, quando se trata da capacidade de argumentar, contra-argumentar, avaliar, analisar, criticar e intervir em diferentes contextos sociopragmáticos. (Moura, 2019, p.1500)

Considere que a comunicação humana se desdobra em diversas manifestações linguísticas, tais como oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística – cada uma dessas formas de expressão desempenha um papel na construção e transmissão do conhecimento, na interação social e na construção de identidades culturais.

Se pensarmos a oralidade, temos um espaço de diálogo constante, onde as vozes se entrelaçam e se influenciam mutuamente, em que “A palavra é uma ponte lançada entre as pessoas”, afirma Bakhtin ao explicar que, na oralidade, essa ponte se estabelece de forma imediata e dinâmica, promovendo a construção coletiva do sentido. Assim, no eixo oralidade das Atividades Didáticas Integradas, a construção do conhecimento linguístico se dá por meios de práticas comunicativas que desenvolvam a capacidade de expressar ideias, interagir e compreender nuances da língua falada: os estudantes devem ser incentivados a participar de diálogos, debates e atividades que promovam expressão oral autêntica. Ou seja, a oralidade não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma ferramenta essencial na formação do pensamento crítico e na compreensão da linguagem como habilidades sociais.

Se pensarmos a leitura, facilmente perceberemos sua natureza ativa e interpretativa, porque ler é um processo no qual leitor e texto interagem ativamente, onde os leitores mobilizam seus conhecimentos prévios e suas experiências, fazendo dela um ato cognitivo, social e cultural que contribui para a construção do pensamento crítico. No eixo leitura, as Atividades Didáticas Integradas postulam, portanto, o desenvolvimento da competência textual, em processo ativo e interpretativo, usando os gêneros discursivos como objeto de ensino, o que possibilita aos estudantes adentrarem a diferentes contextos comunicativos e compreenderem a estrutura e as intencionalidades que os textos variados trazem; a desenvolverem não apenas suas habilidades de compreensão, mas também a ampliarem seu repertório textual e cultural. A compreensão mais abrangente de língua, fruto da interconexão entre a leitura e a oralidade, pode romper com a tradicional dicotomia entre oral e escrito que perdura na tradição gramatical normativa.

Se pensarmos a escrita (produção de texto), encontramos pesquisadores como Dolz e Schneuwly que tratam da perspectiva sociointeracionista sobre a produção textual e a relevância do contexto e prática social: são fatores que refletem e constituem relações de poder, identidade e cultura. As Atividades Didáticas Integradas, no eixo escrita, desenvolvem habilidades de representação do pensamento de forma organizada, consistente e intencional – logo, expressão pessoal e social, propondo ações que estimulem a criatividade dos estudantes e os desafiem a empregar os gêneros discursivos racionalmente; e nestas produções reflitam não apenas suas ideias individuais, mas também as compreensões das suas interações.

A escrita, compreendida e trabalhada nas aulas de língua a partir da perspectiva de Moura (2017), é processo dinâmico, influenciado pela interação entre os sujeitos, pela visão bakhtiniana da linguagem, isto é, uma ferramenta para participação ativa na esfera social, fortalecendo a conexão linguagem e sociedade.

Se, por fim, pensarmos a reflexão linguística, temos um instrumento para a reflexão crítica da linguagem: os falantes, ao analisarem a língua, tornam-se mais conscientes das escolhas linguísticas e dos efeitos de sentido, desenvolvendo maior competência comunicativa. No eixo reflexão linguística das Atividades Didáticas Integradas, propõe-se o desenvolvimento de uma consciência linguística que ultrapasse as regras gramaticais e adentre aos aspectos culturais, históricos e sociais da linguagem, permeando todo o processo do ensino de língua.

Os estudantes devem ser estimulados a analisarem criticamente a linguagem em uso, compreendendo tanto suas estruturas quanto suas funções sociais. Ao sensibilizá-los à conscientização sobre as escolhas linguísticas e os recursos discursivos contribuimos para o desenvolvimento da competência metalinguística, permitindo que evoluam no processo de compreensão e manipulação da linguagem.

Oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística não são práticas isoladas, mas estão interconectadas, formando um tecido coeso que agrega elementos intrínsecos à cultura, à sociedade e aos indivíduos – mediante a aceitação deste movimento de interdependência dessas dimensões linguísticas, somos capazes de promover educação holística, de valorizamos a diversidade de expressões e ampliamos as habilidades comunicativas.

Uma vez compreendido que as Atividades Didáticas Integradas devem ser estruturadas com ações pedagógicas que integram ciclicamente atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, ou seja, a compreensão de um “o quê”, mas também de um “como”

(simultaneamente ferramenta e estratégia), importa refletirmos, antes, sobre “para quê” – a finalidade para a qual concorre o uso das Atividades Didáticas Integradas enquanto organizador curricular e metodologia de ensino: formar sujeitos responsivos – objetivo principal da metodologia de ensino, sobretudo para o ensino-aprendizagem de língua, mas não só, pois deveria ser base a educação que se quer cidadã.

De acordo com este princípio, a “perspectiva de intervenção dos indivíduos nas diferentes práticas de linguagem, os constitui propriamente como agentes e não como sujeitos participantes destas” (Moura 2017, p.1) – as Atividades Didáticas Integradas devem ser formuladas visando a formação de sujeitos responsivos (Moura, 2018). Logo, devem ser planejadas e realizadas na/pela escola tendo como pressuposto que os estudantes são agentes de linguagem e não apenas participantes das práticas linguageiras e, como tal, a formação que lhes é ofertada deve contemplar atividades que os capacite para posicionamentos críticos, reflexivos e autônomos nas situações de interação, pois aí estão contextualizadas as ideias, ideologias e atividades sociais típicas do dia-a-dia que exigem argumentações, concordâncias e refutações, constituindo assim, por meio de “um agir responsivo”, a “responsabilidade responsável”, conforme postula Moura (2017), com base em Bakhtin.

Nas palavras de Moura (2017), uma explicação esclarecedora:

Os indivíduos se reconhecem, primeiramente, como significando-se em sentido e em discurso, por meio de uma prática autorreflexiva/autoavaliativa do que dizem e que se constroem por uma relação de alteridade conduzida e/ou mediada. Por esse viés, postulo ser a noção de ato responsivo, conforme proposto por Bakhtin, uma atitude de responsabilidade responsável na/pela qual os indivíduos, construídos nas ações de linguagem, são capazes de intervir/inferir nas diferentes práticas sociolinguageiras em mobilização no universo cultural. (Moura, 2017, p.2)

Enquanto indivíduos, baseamos nossas ações nas validações socialmente convencionadas, nos diz Habermas (2012), ao tratar da teoria do agir comunicativo. Contudo, ainda que submetido às convenções sociais, esta validação passa por um processo de análise impetrado por cada indivíduo, onde, mediante a situação, refutará, negará, invalidará ou validará o que lhe fora apresentado, e construirá seu próprio juízo de valor, apoiado em outras situações já experimentadas e com as quais dialoga. Moura (2017) acrescenta que esse

agir comunicativo, embora regulado pelo mundo social, é também mobilizado pelas experiências dos indivíduos, que submetem seus juízos de valor, intuições e posicionamentos subjetivos às regulações sociais e institucionais, mesmo que isso possa levar a enfrentamentos, discordâncias e conflitos. (Moura, 2017, p. 4).

Portanto, à escola cabe oportunizar aos estudantes diferentes planos de “verdade” para que, no diálogo com as experiências vividas e conhecidas possam imbuírem-se de atitudes responsivas, considerando que as verdades dos discursos são relativas.

Segundo Moura, o ensino de língua precisa está voltado às vivências dos estudantes, pois aí se criam as condições mais favoráveis à aprendizagem, ao desenvolvimento de capacidades sociocognitivas. A respeito, ele afirma:

[...] é tendo como ponto de partida essas experiências já estabilizadas, que o professor pode construir estratégias de intervenção/reflexão sobre o que os alunos textualizam e fazem significar, o que vai muito além de uma análise linguística de base formal e funcional, para deslocar-se para uma tomada de posição responsiva e socialmente engajada, dada a complexidade dos espaços sociais pelos quais transitam ou que poderão transitar ao longo de seus percursos. (Moura, 2017b, p. 566)

Ainda importa acrescentar acerca do processo metodológico e procedimental que a perspectiva de trabalhar a língua a partir de um tema, dialogando com diversos gêneros e por meio deles operacionalizando a integração entre as atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística das Atividades Didáticas Integradas cria uma atmosfera de complementaridade que se afetam mutuamente, atribuindo ao processo ensino-aprendizagem mais dinamismo e plasticidade. Coelho (2020, p. 58) sintetiza esse processo visualmente. Vejamos na figura 2, a seguir:

Figura 2 - Natureza Cíclica das Atividades Didáticas Integradas



Fonte: (2012)

Ao explicar como desenvolve-se metodologicamente as ações didáticas, Coelho (2020, p. 58) enfatiza que “no ensino da Língua Portuguesa, o gênero e todas as atividades de linguagem são de igual modo, indispensáveis e não devem ser trabalhadas isoladamente, sem conexão uma com as outras.” Moura (2019, p. 1498) corrobora, ao dizer que “há uma interseção

necessária na mobilização dessas atividades”. E assim, Coelho (2020) descreve o processo metodológico e procedimental das Atividades Didáticas Integradas:

quanto aos procedimentos, têm um caráter cíclico e acontecem em torno de um gênero discursivo, partindo de um tema sugerido e/ou determinado pelo professor ou pela turma, sempre fazendo a interrelação com vários outros gêneros. Importa que não se dê prioridade apenas a uma, como se esta fosse mais importante ou contribuísse mais para desenvolver as habilidades [discursivas] dos aprendizes. (Coelho, 2020, pp. 57-58)

Observe-se nas reflexões até aqui apresentadas que as Atividades Didáticas Integradas são muito operacionais, porque consolidam-se nas interações. Exige, antes de um planejamento mais estruturado, que o professor conheça os estudantes e suas realidades, para, a partir dos conhecimentos e vivências deles, prepare e realize os ciclos de atividades.

Os encontros (aulas) agrupam-se em ciclos. Cada ciclo pode dispor de quantas aulas necessitar. Em todos os ciclos se entrecruzam atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística. Dependendo das ações a serem desenvolvidas, ao final do ciclo ou do projeto, pode ocorrer a culminância (sarau) ou um produto (Carta de repúdio, lida na Rádio Difusora local).

As avaliações das ações didáticas devem ocorrer em paralelo às suas respectivas realizações e em consonância, preferencialmente, com o regimento interno da escola, atendendo ainda, se possível, aos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular. Embora “trabalhoso”, ressalto que o registro das ações é importante, não só para fins de coleta de dados, mas também porque são evidências significativas para verificar e discutir avanços e desafios na aprendizagem dos estudantes.

Assim, de forma prática e sintetizada, podemos dizer que as Atividades Didáticas Integradas propõe um trabalho pedagógico de ensino de língua com gêneros discursivos da seguinte maneira: delimita-se um tema de relevância social; a partir deste e de seus desdobramentos no contexto de vida dos estudantes, define-se atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística de forma cíclica (interconectadas umas com as outras), em que cada ciclo compõe-se de diferentes atividades interativas e contextualizadas, e por todas perpassará a reflexão linguística.

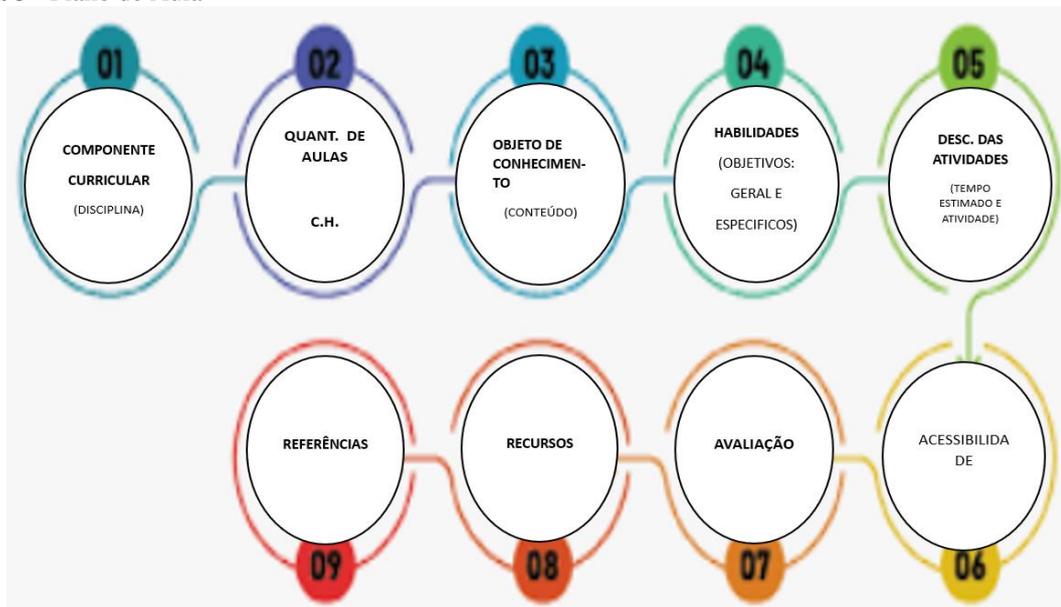
À medida em que se avança na realização das ações didáticas, avança-se também no processo de discursividade e rediscursividade, levando-se em conta as implicações de natureza linguística, social, política, econômica, histórica e cultural que surgirem e que exigem

aprofundamentos – indo da pesquisa para ampliação do conhecimento à metalinguagem, quando necessário; do estudo teórico à ação prática de intervenção na realidade dos estudantes.

O exposto nos leva a um questionamento: o que cabalmente diferencia Plano de Aula, Sequência Didática e Atividade Didática Integrada? Sem dúvida, a resposta a esta pergunta define escolhas para operacionalização do processo ensino aprendizagem, mas sobretudo, define os resultados e efeitos do processo.

Iniciemos pelo Plano de aula. Trata-se de um documento criado pelo professor para definir os rumos da aula que pretende realizar – objeto de conhecimento, habilidades, metodologia, formas de avaliação, atividades, recursos, referências bibliográficas, além de outros elementos relevantes, para que tenha uma visão clara sobre as mediações que precisa fazer entre estudantes e conhecimento – desta sintonia dependem os resultados do processo ensino-aprendizagem. Um produto geralmente elaborado para uma ação didática, mas que pode adquirir caráter interdisciplinar e formar cadeias, se assim for de interesse de quem o elaborará e o realizará junto aos estudantes.

Figura 3 - Plano de Aula



Fonte: Colagem Acervo Pessoal

Para Nóvoa (2009, p. 112), “o plano de aula é como uma partitura que o professor segue, mas que também permite improvisações e adaptações conforme a dinâmica do momento”, ou seja, é um mapa que permite ao educador navegar pelas águas da sala de aula com segurança e propósito, ainda que, repentinamente, precise flexibilizar a rota. Perrenoud (2014, p. 91), ao afirmar que “o bom plano de aula é aquele que permite ao professor adaptar-se às necessidades específicas da turma, sem perder de vista os objetivos propostos” corrobora ao posicionamento de Nóvoa.

Em Freire (1996, p. 78), uma conclusão: o plano de aula é “um roteiro pelo qual o professor se guia para garantir que os objetivos da aula sejam realizados”. Evidenciando-se como ferramenta dinâmica (reflexiva e flexível) e estratégica que potencializa a prática pedagógica para garantir o alcance dos objetivos educacionais, o plano de aula, “se reflete e se reinventa no calor da interação em sala de aula” (Freire, 1996, p. 82).

O processo de elaboração do plano de aula, necessita atenção: a definição do tema e objetivos; a criatividade nas atividades – elas precisam ser práticas, dinâmicas e apropriadas (Rodas de conversa, Aula expositiva, Dramatização, Estudo de caso, Estudo dirigido, Estudo de texto, Painel, Pesquisa de campo, Seminário, Resolução de problemas, Debate regado dentre outras); a verificação e adequação dos recursos físicos e/ou tecnológicos disponíveis; delimitação do tempo de cada ação; definição da metodologia; seleção apropriada dos mecanismos de avaliação do processo e do rendimento; disposição das referências de cada material ou conteúdo utilizados – sejam livros, artigos ou links – pois validam o produto elaborado, além de servirem àqueles que desejarem aprofundar-se nos estudos – uma ação inerente ao docente, segundo Libâneo (1994, p. 222): “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.”

A Sequência Didática pode ser compreendida como uma organização específica de atividades de ensino que visa promover a aprendizagem dos estudantes de forma progressiva e significativa. Uma estratégia educacional de melhoria do aprendizado dos estudantes, ajudando-os a resolverem uma ou mais dificuldades reais sobre um tema específico, cujos resultados de aprendizagem afloram a partir da construção e acumulação de conhecimento sobre um assunto, obtidos por meio do planejamento e execução, em um período de tempo, de várias atividades que conversam entre si.

Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004, p. 23) “a sequência didática é um conjunto de atividades articuladas, organizadas, que se organizam de acordo com um princípio, um fio condutor”. Nesse sentido, não se trata apenas de uma sucessão de atividades desconexas, mas de uma estrutura cuidadosamente planejada para proporcionar uma experiência de aprendizagem consistente e eficaz.

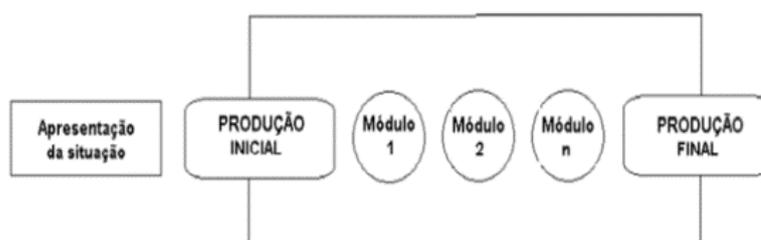
As atividades que compõem a sequência didática são elaboradas e desenvolvidas seguindo uma lógica sequencial de compartilhamento e evolução do conhecimento, na perspectiva de conferir maior sentido ao processo de ensino e, ao mesmo passo, aumentar o engajamento dos estudantes nas ações pedagógicas, e, conseqüentemente, com seu próprio aprendizado.

A estruturação da Sequência Didática, desde o seu princípio, envolve a participação direta dos estudantes, para que o planejamento esteja de acordo com as necessidades de aprendizagem do grupo ao qual se destina. Dolz e Schneuwly (2004, p. 31) destacam que a sequência didática possui três momentos fundamentais: a sensibilização, a produção e a avaliação.

No momento da sensibilização: a busca por despertar o interesse e preparar os alunos para o tema que será abordado; no momento da produção: os estudantes são estimulados a aplicar os conhecimentos adquiridos, seja por meio da escrita, oralidade ou outras formas de expressão pré-determinada para garantir o propósito discursivo – produzir dentro de um padrão pré-estabelecido, um gênero textual para qual a sequência didática fora elaborada e posta em execução; no momento da avaliação, mais que uma simples verificação de desempenho, ocorre uma reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Para uma melhor compreensão da ferramenta Sequência Didática, apresento o esquema gráfico criado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 98):

Figura 4 - Sequência Didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 98).

Na ordem, os passos para elaboração da sequência didática: apresentação da proposta aos estudantes; definição de tema; definição de objetivos; definição de objetos de conhecimento a tratar; definição das habilidades da BNCC a serem desenvolvidas; delimitação do tempo destinado a execução das aulas que compõem a sequência didática; definição dos materiais e recursos a serem utilizados na execução; planejamento de cada aula que compõe a sequência; finalização e avaliação.

Dolz e Schneuwly (2014, p. 45) ressaltam que a sequência didática promove a interação entre os estudantes e o professor, criando um ambiente colaborativo e favorecendo a construção do conhecimento de forma coletiva. Registram também algumas outras vantagens do uso da sequência didática como ferramenta pedagógica na organização e realização das ações de ensino de língua.

Das vantagens desta ferramenta, citamos: flexibilidade ao considerar as singularidades dos estudantes, adaptando-se conforme as necessidades e características destes; a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes; o diálogo com os princípios da BNCC no que se refere a progressão do conhecimento ao propor atividades desafiadoras e complexas; o desenvolvimento de habilidades e competências na resolução de problemas referentes ao próprio aprendizado. Por fim, postulam que por meio da sequência didática, os estudantes são capacitados para um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem – consequência da dinâmica que o envolve estrategicamente, desde a elaboração até a execução da última aula, levando-o a perceber-se enquanto cidadão em formação, também responsável por sua educação e por seu futuro.

As Atividades Didáticas Integradas, pensadas, primeiro, para o ensino de língua, além de ferramenta de organização do trabalho pedagógico, é uma metodologia que integra, de forma cíclica, dinâmica e interativa, atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Tem a perspectiva de formar sujeitos responsivos, pois desenvolve habilidades linguístico-discursivas por meio de interação e diálogo com diferentes gêneros discursivos. Se realiza em ambiente dialógico e colaborativo: interação entre os estudantes, entre estes e os gêneros discursivos, professores e, por vezes, a comunidade escolar.

Além das características já citadas, ressalto, das Atividades Didáticas Integradas o caráter flexível, pois toma como parâmetro as necessidades que as interações e realidades dos estudantes apontam como foco de interesse, tendo em conta que nenhum discurso é absoluto,

podendo ser discursivizado e rediscursivizado; o caráter interdisciplinar – ao desenvolverem-se a partir de gêneros do discurso e de temáticas de interesse e relevância social, envolvem saberes e conhecimentos de diferentes áreas.

Importa ressaltar também o caráter valorativo das Atividades Didáticas Integradas, pois valoriza as experiências dos estudantes e os desafia a rediscursivização, os inclui no processo de ensino-aprendizagem e reconhece as habilidades que já dominam; o caráter dialógico – as atividades conversam entre si, as vozes sociais dialogam nas interações, as ações pedagógicas dialogam com os documentos normatizadores do ensino (como a BNCC, sobretudo, no que se refere ao propósito de formar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis).

Não poderia deixar de ressaltar seu caráter autorregulador e emancipatório das Atividades Didáticas Integradas – as atividades desenvolvem habilidades linguístico-discursivas, sociocognitivas e emocionais necessárias ao exercício pleno da cidadania.

As Atividades Didáticas Integradas convocam os docentes à flexibilização (de acordo com as necessidades do contexto) e à mediação (de acordo com a complexidade que as situações apresentarem), enquanto capacita os estudantes a assumirem-se agentes de linguagem e protagonista no processo de aprendizagem – uma consequência das interações discursivas concretas, reais, dialógicas, sociocognitivas e de exercícios contextuais de “responsabilidade responsável” a que são submetidos constantemente.

Para Moura (2019, p. 1497),

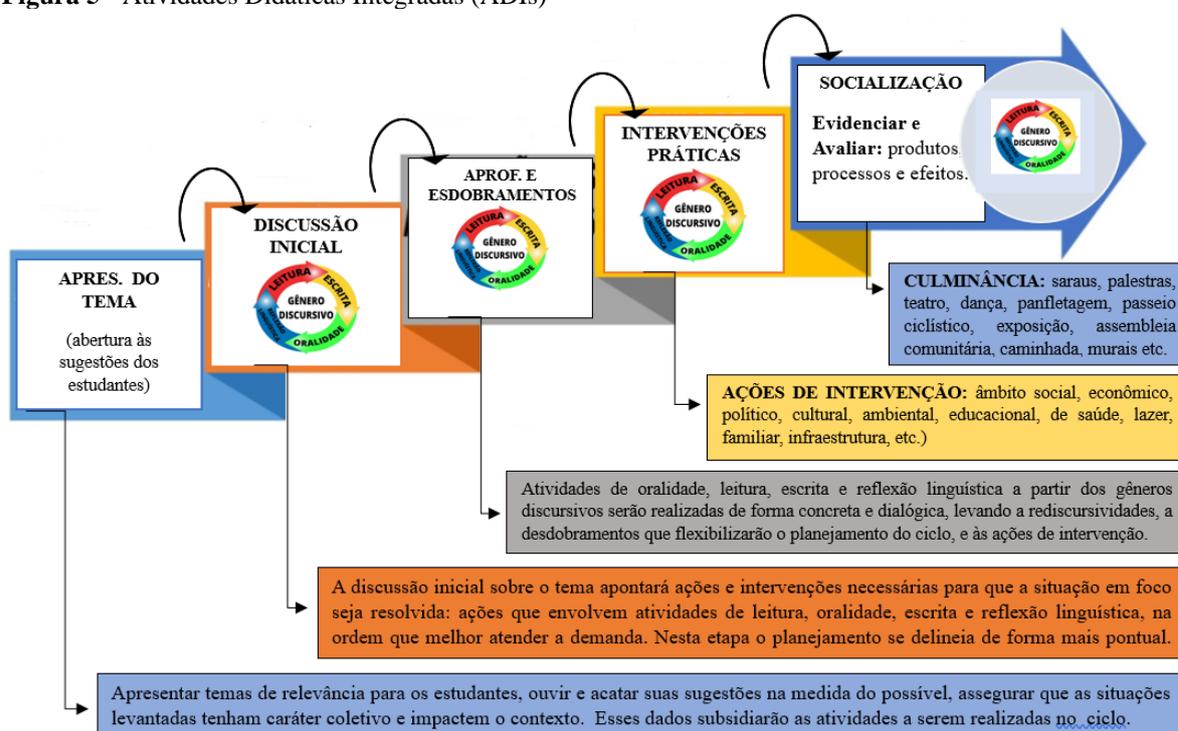
[...] ler, falar, escrever e agir reflexivamente acerca dos sentidos que (re) construímos apresentam-se sempre como ações intercambiáveis, mútuas ou recíprocas, já que as atividades languageiras socialmente instituídas também não são exclusivas e isomórficas, mas dinâmicas quando do nosso trânsito pelos espaços de produção do significado. (Moura, 2019, p. 1497)

O que nos leva a afirmar, por fim, que as Atividades Didáticas Integradas são cíclicas, dinâmicas e interativas. Cíclicas porque a organização e realização das atividades são pensadas, organizadas e realizadas em ciclos interconectados (anterior – atual – posterior) de forma que as atividades dialoguem, intercambiando leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística; dinâmicas porque passam por constante processo de discursivização e rediscursivização, a depender dos “espaços de produção de significados” por onde transitamos e das experiências vividas – são mutáveis; interativas, pois se estabelecem em situações reais de interlocução entre os indivíduos sociais, imbuídos de suas histórias, saberes e contextos que,

no confronto e na mediação, firmam valores e protagonizam intervenções e mudanças de forma crítica e autônoma.

Para uma melhor compreensão, a seguir, apresento um esquema gráfico que define visualmente a ferramenta Atividades Didáticas Integradas:

Figura 5 - Atividades Didáticas Integradas (ADIs)



Fonte: Acervo Pessoal – colagem montada com imagens disponíveis no google e figura extraída de Coelho (2020, p. 58)

Em síntese, um plano de aula, uma sequência didática e uma Atividade Didática Integrada aproximam-se porque permitem a organização e realização do trabalho pedagógico mediante uma perspectiva predeterminada com um certo nível de flexibilidade, mas, têm focos predominantemente diferentes no que se refere aos procedimentos.

O plano de aula é mais específico e focado em uma única aula, mapeando o que será ensinado, como será ensinado e quais atividades serão realizadas; a sequência didática é mais ampla, abrange uma série de planos de aula, conecta várias ações para alcançar um objetivo educacional, apresenta sequencialmente atividades mais complexas e desafiadoras aos estudantes, levando-os à progressão do aprendizado acerca de um propósito predefinido, como para a produção do gênero textual crônica, por exemplo; enquanto a atividade didática integrada, embora também ampla (por abranger várias aulas), interconecta e intercambia atividades pedagógicas de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística de forma cíclica a

partir dos gêneros discursivos para ampliar as capacidades linguístico discursiva e a responsividade de acordo com as necessidades contextuais dos estudantes e de suas interações.

Logo, escapa tanto ao plano de aula quanto à sequência didática, a preocupação com a capacitação do estudante para protagonizar sua própria história, enquanto sujeito social que, nas interações da linguagem e pela linguagem, se estabelece como construtor de conhecimento e como respondente responsável. Escapa a ambos, princípios que alicerçam os sujeitos não só no aspecto cognitivo, mas para quaisquer situações de interação social da vida. Princípios e preocupações que não passaram despercebidos à percepção aguda do Professor Doutor Heliud Luís Maia Moura. De acordo com este linguista, necessitamos

pensar uma concepção de ensino de língua que rompa com as cristalizações próprias de metodologias voltadas para a identificação, classificação e descrição de formas, e que se constitua como transformadora e crítico-reflexiva em relação às práticas obsoletas ainda em curso na escola. (Moura, 2017, p. 455)

Constituídas, pois, de ações pedagógicas planejadas para inserir os estudantes em diferentes contextos sociais de linguagem, as Atividades Didáticas Integradas ampliam as capacidades linguístico-discursivas e desenvolvem criticidade, autonomia, responsividade e emancipação, compreendendo as atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística – correlacionadas aos gêneros discursivos – como ações inerentes ao espaço da linguagem e, portanto, complementares, nos ensina Moura (2019, p. 1.502).

Enquanto as Atividades Didáticas Integradas, partindo de um tema relevante ao contexto dos estudantes, propõe atividades intercambiadas e cíclicas de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística que dialogam e integram-se por meio dos gêneros discursivos e nos gêneros discursivos em uma atmosfera de interação real confluindo para o desenvolvimento da responsividade e, por conseguinte, da discursivização e rediscursivização, sem que nenhum destes eixos sejam negligenciados ou hierarquizados; a sequência didática trabalha de forma modular e sequencial (início – meio – fim), preparando o estudante para a elaboração de um produto final predefinido, privilegiando (ou supervalorizando) a escrita, embora também trabalhe com os quatro eixos.

Após estas reflexões, Atividades Didáticas Integradas definem-se tanto como ferramenta didática para organização do trabalho pedagógico quanto como “metodologia de ensino” de língua comprometida com os processos de aprendizagem integral e de ampliação das capacidades linguístico-discursivas, mas sobretudo, comprometida com a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, com especial atenção às vulnerabilidades, seja pela exclusão

ou pela negação de seus direitos de cidadão, levando-os a ações interventivas com vistas a mudanças e transformações na realidade social. É ainda uma provocação para sairmos da “zona de conforto” e confrontarmos uma possibilidade nova de ensino-aprendizagem pautada na interação, na reflexão e na criticidade, e que investe na formação de sujeitos responsivos. A propósito de sua didatização e realização, propõe-se que ações didáticas se componham de atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística de forma integrada e cíclica a partir dos gêneros discursivos,

Portanto, as Atividades Didáticas Integradas fogem ao convencional e representam não apenas um método pedagógico, mas uma mudança de paradigma no ensino de língua: ao integrar os quatro eixos de maneira cíclica, a metodologia cria uma experiência de aprendizagem mais contextualizada, preparando os estudantes para se tornarem agentes ativos e críticos no mundo linguístico em constante evolução. Logo, não atendem apenas necessidades das diversas competências linguísticas, mas também aquelas que emergem da natureza social e cultural da linguagem, fazendo-o crítico, reflexivo, responsivo, participativo e autônomo na sociedade.

4 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Aí surge o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo, uma não possa reduzir-se à outra.

PEDRO DEMO, 2007

A pesquisa é uma atividade que permite a investigação e a compreensão de fenômenos que permeiam as diversas áreas do saber, o que contribui para o avanço do conhecimento, para o redimensionamento das intervenções no meio, a criação de soluções criativas aos mais diversos problemas, para o estabelecimento de metas cada vez mais ousadas no mundo moderno em que vivemos.

Para Minayo (2009, p. 21), “a pesquisa é uma atividade básica na produção do conhecimento humano, que visa buscar respostas a problemas pré-definidos ou criar teorias mais abrangentes”. Logo, se apresenta como um processo sistemático e rigoroso que visa não apenas desvelar a realidade, mas também propor soluções e gerar novas possibilidades.

Na área de educação, como é o caso deste estudo, a pesquisa impulsiona o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, possibilitando aprimorar as políticas educacionais e conferindo mais qualidade ao processo ensino-aprendizagem, Acerca desta afirmação André (1995, p. 45), arremata: “a pesquisa em educação é essencial para o avanço do conhecimento nesta área e para a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem”.

Há diferentes tipos de pesquisa, cada um com suas características e abordagens específicas. Segundo André (1995, p. 33), “a pesquisa pode ser classificada de várias formas, dependendo de seus objetivos, métodos e técnicas utilizadas” e, entre os principais tipos, destacam-se a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. A pesquisa quantitativa busca mensurar variáveis e estabelecer relações causais por meio da coleta e análise de dados numéricos, enquanto a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais e humanos em sua complexidade, por meio da interpretação de dados textuais, imagens ou outras formas de expressão.

Importa ainda considerar que uma pesquisa também se define pelo caráter e pelos procedimentos que assume, pois, de acordo com Thiollent (1986, p.55), “a pesquisa pode ser

de caráter exploratório, descritivo ou explicativo, dependendo do objetivo proposto pelo pesquisador”. A pesquisa exploratória busca investigar um tema pouco explorado ou conhecido, a pesquisa descritiva busca descrever características e fenômenos existentes, enquanto a pesquisa explicativa busca compreender as causas e os mecanismos que geram determinados fenômenos. Neste trabalho, optou-se por uma pesquisa qualitativa quanto a abordagem, aplicada quanto ao caráter e, participante quanto aos procedimentos.

Os benefícios oriundos da pesquisa em educação são de diferentes ordens. Para Minayo (2009, p. 73), “a pesquisa educacional fornece dados e insights que podem informar a tomada de decisão dos educadores, contribuindo para a adoção de abordagens mais eficazes no ensino e na gestão escolar.” Assim, ao embasar práticas pedagógicas com evidências concretas e irrefutáveis, a pesquisa ajuda a garantir que as estratégias educacionais sejam mais qualificadas, que os resultados no processo ensino-aprendizagem se evidenciem, que as propostas de ensino sejam baseadas em resultados empíricos e alinhadas às necessidades e características dos estudantes.

Além disso, “a pesquisa em educação não se limita a produzir conhecimento, mas também estimula a reflexão crítica e a inovação por parte dos educadores, promovendo um ciclo contínuo de melhoria na qualidade do ensino” (Thiollent, 1986, p. 112). Ou seja, também desempenha importante papel na formação de profissionais mais qualificados e conscientes de sua prática pedagógica, pois através da pesquisa, os educadores têm a oportunidade de aprofundar sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, desenvolver novas estratégias pedagógicas e refletir sobre seu próprio papel na promoção do desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes.

Importa ressaltar, ainda, que a pesquisa em educação também contribui para o avanço das políticas educacionais, fornecendo dados e análises que subsidiam a formulação e implementação de medidas mais eficazes. Ao fornecer evidências sobre os desafios e necessidades do sistema educacional, a pesquisa ajuda a orientar a alocação de recursos e a elaboração de estratégias que visam promover o processo de ensino-aprendizagem mais equânime e com mais qualidade. Corrobora esta afirmação, postulações de André (1995, p. 67): “a pesquisa educacional é uma fonte importante de informações (...), permitindo que políticas mais informadas e contextualizadas sejam desenvolvidas e implementadas”.

Portanto, no que se refere a pesquisa em educação, podemos concluir que o subsídio às práticas pedagógicas a partir de evidências sólidas, a formação de profissionais mais qualificados, o estímulo à inovação e a orientação de políticas educacionais mais produtivas corroboram o desenvolvimento educacional e social, contribuindo para avanços contínuos no campo da educação, sobretudo no que se refere a soluções mais práticas e contextualizadas ao ensino e à aprendizagem. No caso deste estudo, o foco reside na potencialização do processo ensino-aprendizagem da língua.

4.1 O Universo da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), situada na área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Gêneros do Discurso, imersa nas postulações de pesquisadores da Linguística Textual.

Com o título Atividades Didáticas Integradas: Ensino de Língua Portuguesa em Perspectiva Interdisciplinar, a pesquisa ancora-se na teoria da linguagem de Bakhtin e de estudiosos que comungam de mesma concepção acerca de língua, linguagem, gênero discursivo, dialogia, sociointeracionismo e responsividade.

A ênfase da pesquisa está no uso das Atividades Didáticas Integradas como ferramenta de organização do trabalho pedagógico e metodologia de ensino de Língua Portuguesa que, tendo nos gêneros do discurso o objeto de ensino, contribui para uma formação mais conectada com as exigências da sociedade atual – criticidade, responsividade, conhecimento teórico e prático atualizados e conectados, competência comunicativa: um amálgama de elementos capazes de extrapolar o contexto da sala de aula, constituir-se como interdisciplinar, explorar a dimensão social da língua na perspectiva do letramento, ampliar as capacidades linguístico-discursivas-responsivas dos estudantes e capacitá-los para interagir, intervir e transformar a sociedade por meio da linguagem, uma vez que pesquisas anteriores, acerca de ambos, apresentaram resultados positivos e relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

A vivência social e em ambientes escolares que atendem as etapas e modalidades de ensino da educação básica ao longo de vinte e sete anos de trabalho docente e no apoio à docência (vivenciando e/ou observando situações diversas que envolvem desde os estudantes típicos e atípicos bem pequenos até adultos, de territórios urbanos, campestres, ribeirinhos, indígenas e privados de liberdade) permitem-me sentir as diversas mudanças porque tem

passado a educação e a sociedade. E, contesto quem diga que foi uma rápida transformação – não foi tão rápida assim!

Embora paulatina, a educação brasileira não conseguiu acompanhar as transformações educacionais e sociais, gerando um descompasso entre o que a escola se propõe a ensinar e o que as mudanças na sociedade exigem que os cidadãos saibam. Fato este que deveria influenciar determinantemente para se definir o que o estudante precisa aprender para exercer sua cidadania o mais plenamente possível – para definir a estrutura do currículo. O acesso ao conhecimento proveniente destas transformações é necessário para qualificar nossa interação nas diferentes esferas de circulação social, uma apropriação que abrange do mais simplório ao mais complexo saber.

O acervo de tecnológicas, de descobertas científicas contemporâneas e de metodologias, das inovadoras às “tradicionais”, que podem potencializar as práticas pedagógicas e melhorar os resultados do processo ensino-aprendizagem nos são acessíveis: podemos lançar mão, conhecer, utilizar, modificar. As demandas socioeducativas do tempo presente não são as mesmas que tínhamos no passado – mudou a sociedade, as expectativas, as perspectivas, os direcionamentos teórico-metodológicos, e, apesar de desafiador, tornou-se necessário à inclusão e à interação nos reinventarmos neste novo tempo.

A propósito de nossa resistência às mudanças, tomemos a exemplo os gêneros do discurso como objeto de ensino nas aulas de língua que, desde as décadas de 80 e 90, quando se tornou tema frequente em pesquisas, congressos, debates, cursos, seminários e livros no Brasil, já nos apresentava a perspectiva de práticas pedagógicas com ênfase em leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística – que nos diga Geraldi (1995). Culminando, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quando oficialmente passou-se a defender no país uma nova concepção de ensino onde a escola é lugar de aprendizagem e o estudante é um sujeito social – assim, as práticas languageiras, proporcionadas no ambiente escolar, deveriam ser práticas sociais apresentadas em situações reais de comunicação.

Como a proposta de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não foi suficientemente eficaz para mudar os níveis de aprendizagem dos estudantes brasileiros, conforme indica as avaliações de larga escala que escancaram e rotulam a qualidade da educação ofertada no país, oficializa-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como lei normatizadora da educação básica: em 2017, a parte referente a Educação Infantil e Ensino

Fundamental – e, em 2018, a referente ao Ensino Médio. No que se refere ao componente curricular Língua Portuguesa, a perspectiva de um ensino de língua enquanto prática social é reiterada pela lei e, sua previsão contempla os eixos leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística nas ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos docentes durante as aulas. Contudo, as frustrações referentes ao processo ensino-aprendizagem continuam se acumulando.

Dentre os fatores que contribuem para a frustração encontram-se algumas incompreensões, tais como: a) os espaços escolares e salas de aula são lugares de aprendizagem aos quais o ensino se subordina; b) os estudantes são sujeitos aprendizes, falantes e produtores de compreensões, com ritmos, interesses e história; c) o professor é um “outro” do estudante que lhe ajuda a ampliar as experiências linguísticas pelo convívio com esse seu outro e com os gêneros. Em vez de práticas pedagógicas de ensino de língua contextualizadas, interativas e reflexivas, “um contato superficial com o texto continua perdurando e predominando nas práticas escolares”, afirma Geraldi (2010, p. 58). Tornar a escola e as aulas campos férteis à aprendizagem da língua não é tarefa fácil – a aridez que consome o processo ensino-aprendizagem é fruto de muitos fatores, cujas nuances necessitam olhares minuciosos e discussões com objetivos claramente pedagógicos e inovadores.

Olhar minuciosamente os implicadores do processo ensino-aprendizagem da língua, exige admitir que o caráter transformador do ensino põe o estudante na posição de agente de linguagem e construtor de conhecimento, mas esse caráter agoniza, sufocado por uma teia composta de dificuldades de compreensão e desinteresse tecida pelo caráter reprodutor e normativo do ensino, altamente resistente às práticas pedagógicas mais produtivas e mobilizadoras de atividades concretas de uso da língua; implica admitir que uma nova postura precisa ser assumida frente ao processo ensino-aprendizagem. Se a percepção do desinteresse, passividade e inércia nas aulas de língua é sensível, a questão é: quais intervenções são necessárias para que os estudantes se interessem pelas aulas de língua? Que metodologias são mais eficazes para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas que estimulem a ampliação das capacidades linguístico-discursivas?

Na perspectiva de encontrar uma ferramenta metodológica que contribua para a ampliação das capacidades linguístico-discursivas, de criticidade e de reflexão dos estudantes, conferindo maior responsividade ao ato comunicativo, as Atividades Didáticas Integradas atendem tanto as expectativas de organizador das ações pedagógicas a serem desenvolvidas quanto de metodologia de ensino a ser utilizada, pois, a partir dos gêneros discursivos, de forma

cíclica e análoga, torna operacional o desenvolvimento de ações didáticas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística: a experiência vivenciada nas atividades da ordem do dizer, do ler, do escrever e do refletir se dá dinamicamente e abrangem a sociodiscursividade dos estudantes – eles são sujeitos sociais, históricos e linguísticos e, como tal, dialogam, interagem, respondem, questionam.

As atividades Didáticas Integradas, elaboradas a partir da perspectiva de Moura (2017), vêm sendo utilizadas em ambientes escolares por professores que ingressaram no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), na qual o Professor Doutor Heliud Luis Maia Moura é docente. Sua pesquisa, publicada em 2017 propondo a referida metodologia de ensino, foi adensada nos anos subsequentes, pois ao acessarem-na e entrarem em contato com Moura, pós-graduandos – sobretudo do PROFLETRAS, cuja integralização do curso exige a realização de pesquisa voltada à melhoria do processo de ensino de língua e criação de um produto didático – tomam-no como orientador de suas pesquisas e levam as Atividades Didáticas Integradas ao chão da escola, realizam-na, compilam seus resultados, os defendem e os disponibilizam para consulta, apropriação e adoção, aos que assim desejarem.

De 2018 a 2024, os projetos de pesquisa sob orientação de Moura acerca das Atividades Didáticas Integradas já somam quatorze dissertações defendidas, estão presentes em treze municípios diferentes e três estados da região norte. Das etapas e modalidades de ensino, a metodologia foi realizada com estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos; das esferas administrativas e mantenedoras, já foi desenvolvida em unidades escolares municipais, estaduais e conveniadas. Embora as pesquisas tenham sido realizadas em contextos diversos e com estudantes de diferentes anos/etapas escolares, os resultados foram promissores: contribuíram para a ampliação da capacidade sociodiscursiva e responsiva dos estudantes, aumentando a criticidade e atuação autônoma e ativa nas esferas sociais.

No rol das produções de 2024, esta pesquisa apresenta o processo e resultado de investigação quanto ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa em perspectiva interdisciplinar a partir das Atividades Didáticas Integradas. A investigação abrange a elaboração, organização e realização de ações didáticas que integram oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, tendo como objeto de ensino os gêneros discursivos; e, verifica como ocorre a ampliação das capacidades linguístico-discursivas dos sujeitos, considerando como

fatores preponderantes criticidade, responsividade e autonomia. As reflexões tecidas são sustentadas por evidências empíricas e pela literatura. O lócus da pesquisa: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Artur Pessoa, localizada no espaço rural do município de Altamira, no estado do Pará; os participantes: alunos de 6º e 7º ano – turma multisseriada. A ação didática empírica: Projeto “Cá entre nós, ...”, composta de cinco ciclos temáticos, nos quais a seleção dos gêneros discursivos foram definindo-se conforme demandas surgidas nas situações de interação, face às temáticas e realidades dos estudantes.

A condução desta pesquisa, exigiu planejamento e execução de uma série de etapas para ampla compreensão dos fenômenos educacionais – definição do tema/problema; revisão da literatura pertinente; estruturação do plano metodológico (base teórica, definição da metodologia, seleção dos participantes, realização do projeto empírico); geração e coleta de dados; análise e interpretação dos dados; discussão e aplicação dos resultados – a credibilidade e validade do conhecimento produzido no trabalho depende desta condução. E, permitiu a acomodação provisória de questionamentos que a muito ecoavam das experiências educacionais que vivenciei e ainda vivencio, seja como professora, gestora, pesquisadora, mãe ou cidadã, dos quais destaco: 1) Porque a escola não está formando sujeitos que correspondam às expectativas da sociedade em que vivemos? 2) Porque, salvo as exceções, a interdisciplinaridade não permeia as práticas pedagógicas? 3) As ações didático-pedagógicas desenvolvidas na educação básica estão letrando os estudantes? 4) Como as aulas de ensino de língua estão sendo realizadas? 5) Porque as interações reais e o dialogismo são ignorados nas aulas de língua? 6) Como, na prática, podemos organizar e desenvolver atividades de ensino de língua que potencializem a criticidade e a responsividade dos estudantes para uma participação sócio-histórica mais autônoma?

4.2 Definição do tema/problema

A identificação do problema de pesquisa a ser investigado é a primeira etapa da investigação. Nesta, é essencial delimitar o tema, identificar o problema e formular questões de pesquisa relevantes. Lincoln e Guba (2006, p. 43) – “a definição do problema é o ponto de partida crucial para qualquer investigação” – e Bogdan e Biklen (1994, p. 32) – “a formulação de uma pergunta de pesquisa clara e precisa é essencial para o sucesso de qualquer estudo qualitativo” – corroboram esta afirmação.

Assim, apresento tema, problema e pergunta desta pesquisa:

A) Tema – Os gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua, mediado pelas Atividades Didáticas Integradas;

B) Problema de pesquisa – Que evidências apontam que a elaboração, organização e realização de ações didáticas que integrem atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, tendo como objeto de ensino os gêneros discursivos, conforme orienta Moura (2027) ao propor as Atividades Didáticas Integradas, ampliam as capacidades linguístico-discursivas dos sujeitos, bem como sua criticidade, responsividade e autonomia nas esferas sociais por onde transitam e interagem;

C) Pergunta de pesquisa – Como as Atividades Didáticas Integradas ampliam as capacidades linguístico-discursivas dos estudantes?

A delimitação do tema, problema e pergunta de pesquisa permite ao pesquisador situar-se quanto às literaturas a consultar em sua revisão bibliográfica, base imprescindível para prosseguir com a pesquisa, pois o conhecimento já construído corrobora a validação das reflexões que a nova pesquisa se propuser a realizar.

4.3 Revisão da literatura

Ao definir o problema a ser investigado na pesquisa, faz-se necessário a revisão da literatura existente acerca do tema definido, observações preliminares e ouvir as “vozes” especializadas na área. Nesta segunda etapa, “a revisão da literatura permite situar a pesquisa dentro do contexto teórico existente e identificar lacunas no conhecimento que podem ser exploradas”, conforme nos ensina Bogdan e Biklen (1994, p. 78).

Nesta pesquisa, buscou-se em Bakhtin (1981, 2010) reflexões acerca das concepções dialógicas da linguagem; em Marcuschi (1999, 2008, 2010), Kleiman (2008, 1995, 1993), Koch e Elias (2010), Koch (2002, 1996, 1992), Rojo (2002, 2005, 2010), Antunes (2002, 2003, 2007), Geraldi (1997, 2005 2010) e Moura (2021, 2018, 2017, 1978), reflexões acerca do ensino de língua e dos gêneros discursivos considerando a linguagem como atividade cognitiva, social e histórica, enfatizando a interação que dela se faz nas práticas sociais.

Em Fazenda (2001, 2008, 2011), Neves (2007) e Rojo (2016) buscou-se reflexões acerca das possibilidades de um processo ensino-aprendizagem colaborativo viabilizado tanto pela condição interdisciplinar intrínseca aos gêneros discursivos quanto a ação conjunta de

diferentes professores, de diferentes áreas de conhecimento, frente a um projeto didático comum.

Sobre as Atividades Didáticas Integradas, com ênfase na forma como o professor Dr. Heliud Luis Maia Moura as concebe, seus princípios, eixos (oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística), procedimentos metodológicos, operacionalidade e resultados obtidos, buscou-se reflexões em Moura (2017) e em pesquisas por este orientadas de 2018 a 2024 acerca das Atividades Didáticas Integradas.

Nas reflexões de Minayo (2009), Thiollent (1986) e André (1985) buscou-se orientação, metodologias, instrumentos que possibilitassem uma pesquisa científica acerca do processo ensino-aprendizagem que contribuísse com a melhoria da qualidade da educação desenvolvida com os estudantes do século XXI.

A revisão inicial da literatura acerca do tema e problema da pesquisa não é suficiente para consolidar as bases teóricas que alicerçam as reflexões realizadas no trabalho. No percurso, as situações e reflexões convocam outros estudiosos que também o ancoram – isto ocorre tanto em pesquisas como esta quanto as de outras áreas do saber.

4.4 Estruturação do plano metodológico

Denzin e Lincoln (2018, p. 56) afirmam que “um bom plano de pesquisa é fundamental para garantir a qualidade e a credibilidade dos resultados obtidos”, afirmam também que “a escolha dos métodos deve ser guiada pela natureza do fenômeno investigado e pelos objetivos da pesquisa” (Denzin e Lincoln, 2005, p. 112). Logo, a estruturação do plano metodológico, terceiro passo da pesquisa, garante a qualidade e credibilidade de seus resultados

Esta fase consiste em estruturar, com base no problema de pesquisa identificado, um plano detalhado que oriente todas as etapas da pesquisa: definição dos objetivos, seleção dos métodos e técnicas de coleta e análise de dados, determinação da amostra e a descrição dos procedimentos a serem seguidos

4.4.1 Definição dos Objetivos da Pesquisa

O objetivo primário da pesquisa consiste em investigar e discutir as potencialidades da proposta metodológica Atividades Didáticas Integradas, enquanto instrumento de didatização e metodologia de ensino de Língua Portuguesa, na ampliação das capacidades

linguístico-discursivas dos estudantes em contextos de interação, tendo os gêneros do discurso como objeto de ensino.

Contudo, refletir sobre como o ensino de língua se realiza nos espaços escolares e as perspectivas de inovação advindas de pesquisas científicas da contemporaneidade; compreender os gêneros discursivos como práticas sociais que, na interação, mobilizam e ampliam capacidades de reflexão e de atitudes responsivas; investigar as características que diferenciam as Atividades Didáticas Integradas de outras propostas de ensino de língua e suas potencialidades como organizador do trabalho pedagógico e como metodologia de ensino que tem como objeto de ensino os gêneros discursivos, contemplando atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística, de forma intercambiável e cíclica; verificar em que medida as capacidades linguístico-discursivas-responsivas dos estudantes se ampliam em contextos de interação, com base nos dados extraídos do processo de realização da proposta de ação didática integrada; promover o repensar das práticas pedagógicas que, enquanto professora, realizo, tendo em vista as reflexões teórico-metodológicas realizadas no decorrer da pesquisa acerca dos dados coletados durante o período de realização do projeto de intervenção – são objetivos específicos que orientaram as ações da pesquisa e a tessitura deste compilado.

4.4.2 Definição da Metodologia da Pesquisa

A metodologia de pesquisa em educação refere-se ao conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias utilizadas para planejar, conduzir e analisar estudos no campo educacional. Segundo Gil (2010, p. 23), “a metodologia de pesquisa em educação envolve o planejamento e a execução de um conjunto de procedimentos ordenados e sistemáticos para a produção de conhecimento científico”. Para Triviños (2011, p. 35), “a metodologia de pesquisa em educação orienta o pesquisador na definição dos objetivos do estudo, na seleção dos métodos e técnicas de coleta e análise de dados, e na interpretação dos resultados”. Fato é que, uma vez definida, a metodologia da pesquisa em educação possibilita um planejamento estruturado para a condução rigorosa de estudos cientificamente válidos.

Um dos principais objetivos da metodologia de pesquisa em educação é garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Lakatos e Marconi (2003, p. 78), ressaltam que “a metodologia de pesquisa em educação é fundamental para garantir a validade interna e externa dos estudos, permitindo que os resultados sejam generalizáveis e replicáveis”. Ao seguir procedimentos metodológicos adequados, os pesquisadores são capazes de minimizar vieses e erros sistemáticos, assegurando precisão e generalização das conclusões alcançadas, além

possibilitar a seleção de abordagens e técnicas mais produtivas para responder às questões de pesquisa. A adoção de uma abordagem quantitativa, por exemplo, possibilita aos pesquisadores mensurarem relações de causa e efeito entre variáveis, enquanto uma abordagem qualitativa permite a compreensão profunda e contextualizada de fenômenos complexos que nos desafiam à compreensão, contudo, a opção por uma ou outra, depende dos objetivos da pesquisa e da natureza do fenômeno em estudo, conforme destaca Creswell (2014, p. 56).

Assim, esta pesquisa, quanto à abordagem é qualitativa, pois preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado e está ligado às motivações – ao mesmo tempo que realizo as aulas de língua, produzo dados para análise; quanto ao caráter, é aplicada – gera conhecimento para aplicação prática e imediata, na perspectiva de solucionar problemas específicos envolvendo os interesses locais: melhores condições para estudar, ter voz para tratar dos problemas que afligem os estudantes; é participante quanto aos procedimentos, pois envolve a comunidade na análise de sua própria realidade de forma interativa. Um outro fenômeno relacionado às pesquisas participantes e a este estudo é a condição de investigador e investigado a que o pesquisador se submete – ele interage com os participantes e como participante, mas também tem o desafio de analisar sua própria prática.

Em síntese, esta pesquisa é qualitativa, participante e aplicada, portanto, não pode prescindir de métodos como observação participante, entrevistas e análise de documentos.

Quanto a Descrição dos Procedimentos

A descrição clara e detalhada dos procedimentos a serem adotados em uma pesquisa orientam tanto a condução do estudo quanto sua interpretação. Assim, a condução desta pesquisa envolveu alunos de sexto e sétimo ano do ensino fundamental da escola pública do campo Artur Pessoa, acerca de uma proposta de ensino de língua que toma os gêneros discursivos como objeto de ensino e as Atividades Didáticas Integradas como ferramenta de organização do trabalho pedagógico e como metodologia de ensino desencadeadora de atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística desenvolvidas em caráter cíclico e análogo, o que exigiu seguir procedimentos específicos.

Em primeiro lugar, definiu-se o desenho metodológico da pesquisa, incluindo a abordagem teórica e os métodos de coleta e análise de dados. Optou-se pela abordagem exploratória, em detrimento da fenomenológica e da etnográfica, considerando que os objetivos

específicos do estudo corroboram a verificação de como as Atividades Didáticas Integradas ampliam as capacidades linguístico-discursivas dos estudantes.

Em seguida, determinou-se os procedimentos de seleção dos participantes, no qual a opção pela amostragem intencional mostrou-se mais adequada. Neste caso, alunos do 6º e 7º ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Artur Pessoa, uma escola pública do campo, da qual configuram-se como participantes representativos do estudo porque vivem a realidade investigada e, portanto, têm muito a contribuir para a compreensão dos fenômenos de aprendizagem decorrentes da realização das Atividades Didáticas Integradas.

Após a seleção dos participantes, os procedimentos de coleta de dados foram definidos. Fichamento do referencial bibliográfico, diário de bordo, relatos circunstanciados das atividades, registro fotográfico, entrevista com participantes, documentos produzidos nas aulas, são instrumentos utilizados na coleta de informações sobre as experiências, percepções e vivências dos estudantes, do professor e da pesquisadora em relação ao tema da pesquisa.

Miles e Huberman (2014, p. 78) destacam que “a análise de dados em pesquisa qualitativa é um processo interativo e reflexivo, que requer habilidades interpretativas e sensibilidade para nuances e detalhes”. Assim, vencida a etapa de coleta de dados, os procedimentos de análise foram pensados e planejados: codificação, categorização e interpretação dos dados coletados são etapas fundamentais para identificar padrões, tendências e significados subjacentes aos relatos dos participantes.

Neste estudo, os dados para análises foram categorizados em: Percepções da leitura, Percepções da oralidade, Percepções da Escrita, Percepções da Reflexão Linguística, Percepções da Interdisciplinaridade, Percepções dos Efeitos das Atividades Didáticas Integradas.

A relevância desses procedimentos reside na garantia de validade e de confiabilidade dos resultados obtidos, pois o rigor da sistemática na condução da pesquisa, podem levar a percepções significativas sobre as experiências do processo ensino-aprendizagem tanto do ponto de vista dos estudantes quanto do professor – que também, neste caso, é o pesquisador. No conjunto, o conhecimento produzido a partir destes dados contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e para o aprimoramento do sistema educacional como um todo, a princípio num espaço micro, mas com chances de expansão, conforme tem ocorrido com as Atividades Didáticas Integradas.

A finalidade última desta metodologia é a construção de uma narrativa devidamente fundamentada por meio de documentação concreta e subsídios teóricos, que permita por um lado a visualização da ação realizada e por outro, a inquirição teórica desta mesma ação de maneira a analisar, não apenas a ação em si, mas as potencialidades dos objetos postos em questão e neste processo, identificar os seus limites.

4.4.3 Seleção dos Métodos e Técnicas de Geração e Coleta de Dados

Os dados ocupam uma posição central na pesquisa científica em educação e podem ser definidos como “observações ou medidas de uma variável”, segundo Fraenkel e Wallen (2008, p. 45). São representações quantitativas ou qualitativas de fenômenos observáveis nos contextos educacionais que, se coletados e analisados adequadamente, fornecem informações para a construção e validação de teorias, identificação de padrões e tendências, e, também para a formulação de políticas educacionais mais apropriadas aos contextos atuais.

Os dados são úteis à pesquisa em educação porque fornecem subsídios empíricos para a investigação, permitindo aos pesquisadores fundamentarem suas conclusões com evidências concretas. Podem ser gerados de diferentes maneiras e por meio de diferentes técnicas e instrumentos – dentre as estratégias disponíveis, podemos citar a observação direta em sala de aula, entrevistas com professores e alunos, questionários, testes padronizados e análise de documentos. Cada método de coleta de dados possui suas próprias vantagens e limitações, sendo selecionado de acordo com os objetivos da pesquisa e a natureza do fenômeno em estudo.

Creswell (2014, p. 117) afirma que “a coleta de dados em pesquisa qualitativa envolve uma interação direta e próxima com os participantes, visando obter uma compreensão profunda e contextualizada do fenômeno estudado”. Logo, nesta etapa, os pesquisadores interagem diretamente com os participantes e seguem princípios éticos como o consentimento informado e o respeito a privacidade e confidencialidade, o que nos faz reiterar a adoção de procedimentos rigorosos de coleta, análise e interpretação dos dados para assegurar a integridade e a precisão das informações obtidas.

Neste estudo, um conjunto de ações pré-definidas foram realizadas, exigindo a utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a) fichamento de pesquisa bibliográfica – registrando as bases teóricas pertinentes; b) diário de bordo – para registrar as etapas realizadas no desenvolvimento do projeto, de forma detalhada e precisa; c) relatos

circunstanciados das atividades – registro descritivo de situações vivenciada pelo pesquisador, que ao detalhar a experiência, não a perde das memórias, fazendo o relato mais confiável e fidedigno; d) registro fotográfico – como registro visual de diferentes momentos do processo de realização da pesquisa; e) entrevista com participantes – captando de forma precisa suas percepções da realidade; f) análise dos produtos – propostas didáticas desenvolvidas e executadas pela professora e discentes e seus desdobramentos.

Os dados coletados por meio destes instrumentos no decorrer da realização da pesquisa, sobretudo das ações do Projeto de Intervenção “Cá entre nós, ...”, compõem o corpus de estudos deste trabalho.

4.4.4 Determinação da Amostra

O pesquisador deve ter uma visão muito clara quanto aos objetivos e metodologias da pesquisa que pretende realizar para melhor determinar e selecionar o ambiente e os participantes da pesquisa. Essa decisão garantirá (ou não) uma compreensão mais abrangente e qualificada do fenômeno em estudo.

Do ponto de vista de Merriam (2009, p. 78), “a determinação de amostras em pesquisa qualitativa é uma atividade deliberada e cuidadosa, com o objetivo de selecionar participantes e locais que possam contribuir para uma compreensão abrangente do fenômeno em questão”. Para Patton (2002, p. 87), “a seleção de participantes em estudos qualitativos é estratégica e intencional, visando garantir a representatividade e a diversidade dos pontos de vista”. Nesse sentido, a determinação das amostras visando selecionar participantes e contextos que proporcionem percepções significativas sobre o fenômeno em estudo é um fator sensível na qualidade e validade dos resultados obtidos, necessitando compreender as estratégias disponíveis na execução desta etapa da pesquisa.

Existem diversas estratégias para determinar amostras em pesquisa qualitativa, cada uma com suas particularidades e adequações a diferentes contextos. Uma das abordagens comuns é a amostragem por conveniência, onde os participantes são selecionados com base na facilidade de acesso e disponibilidade. Essa estratégia é frequentemente utilizada em estudos exploratórios ou em pesquisas com recursos limitados. Patton (2002, p. 56) destaca que “a amostragem por conveniência pode ser uma opção viável quando o acesso aos participantes é restrito e a obtenção de uma amostra representativa é difícil”.

Outra estratégia é a amostragem intencional, também conhecida como amostragem por propósito ou por critério: os participantes são selecionados com base em critérios específicos relacionados ao fenômeno em estudo e que são relevantes para os objetivos da pesquisa, proporcionando uma variedade de perspectivas e percepções sobre o tema investigado.

De acordo com Merriam (2009, p. 63), “a amostragem intencional permite ao pesquisador selecionar participantes que possuam conhecimento e experiência relevantes para o fenômeno em estudo”; para Creswell (2014, p. 102), “a amostragem por critério permite ao pesquisador selecionar participantes que possuam características relevantes para o fenômeno em questão, aumentando a profundidade e a relevância dos dados coletados”. Estes pesquisadores comungam do mesmo ponto de vista: os critérios a serem adotados para fins de determinação e seleção da amostra de pesquisa devem ser estudados minuciosamente, podendo incluir desde características demográficas até experiências prévias e envolvimento em atividades relacionadas ao objeto pesquisado.

A amostragem em cadeia é mais uma estratégia comumente utilizada em pesquisas qualitativas. Nesse tipo, os participantes iniciais são selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo pesquisador e, em seguida, são convidados a indicar outros possíveis participantes que possam contribuir para o estudo, o que permite uma ampla cobertura e uma maior diversidade de perspectivas dentro da população-alvo, assim, “a amostragem em cadeia é útil para pesquisas qualitativas que buscam alcançar grupos específicos de pessoas ou comunidades” (Bernard, 2018, p. 112).

Ao adotar estratégias como a amostragem por conveniência, intencional (por propósito ou por critério) ou em cadeia, é possível selecionar participantes e contextos que contribuam para uma compreensão abrangente e aprofundada do fenômeno em estudo, com vistas a atribuir representatividade e validade aos resultados obtidos: uma contribuição para o avanço do conhecimento acerca do objeto da pesquisa.

Neste trabalho, a estratégia de determinação e seleção da amostra utilizada foi a amostragem intencional, pois a investigação a que se propôs relaciona-se ao processo ensino-aprendizagem de língua, logo, as percepções devem consolidar-se em ambiente educacional, cujos participantes sejam estudantes de língua e apresentem as seguintes características: alunos da educação básica, cursando 6º e 7º ano do ensino fundamental em escola pública do campo,

aglomerados em turma multisseriada, residentes no espaço rural na mesma comunidade em que está localizada a unidade de ensino ou em comunidades próximas. Tais peculiaridades, caracterizadoras dos 27 (vinte e sete) participantes que compõem essa amostra, acarretam uma série de fatores positivos e negativos que interferem fortemente no processo de ensino-aprendizagem, permitindo compreensão mais ampla, à pesquisadora, do fenômeno em estudo.

Quanto a Seleção dos Participantes

Os processos educacionais se consolidam em diferentes contextos. Nestes, uma multiplicidade de situações peculiares a cada ambiente – fatores socioeconômicos, políticos, culturais, linguísticos dentre outros – influenciam os resultados, sejam estes de uma proposta de ensino, como é o caso deste estudo, ou sejam de outro tipo de pesquisa. Nesta perspectiva, conhecer o contexto onde a pesquisa se desenvolve é primordial à compreensão do processo de desenvolvimento das ações e de seus eventuais redirecionamentos e à compreensão dos dados e dos resultados, quando consolidada a pesquisa estiver.

Dentre os elementos necessários à realização da pesquisa, está a seleção dos participantes. Para Merriam e Tisdell (2015, p. 82), “a escolha dos participantes é crucial para garantir a representatividade e a validade dos resultados da pesquisa”, logo, é importante selecioná-los cuidadosamente, levando em consideração critérios como relevância para o tema da pesquisa, diversidade de experiências e disponibilidade para colaborar, pois em uma pesquisa participante, os sujeitos envolvidos no estudo desempenham papel ativo. Assim, importa descrever o grupo humano com o qual a pesquisa fora desenvolvida e para o qual as ações didáticas do projeto de intervenção “Cá entre nós, ...” foram estruturadas.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Artur Pessoa é uma unidade de ensino de pequeno porte, localizada na Comunidade Michila, Km 16 da PA 415, área rural do município de Altamira/PA. No ano letivo 2023, possuía 103 (cento e três) estudantes regularmente matriculados (do Pré I ao 9º ano) e 30 (trinta) funcionários, destes, 15 (quinze) são professores, um coordenador pedagógico, um diretor itinerante, uma secretária. Dos trinta funcionários, apenas dez são da comunidade, os demais veem de outras localidades, cumprem a jornada de trabalho e retornam às comunidades onde residem, inclusive os professores.

Com os estudantes não é diferente. Das 103 (cento e três) crianças matriculadas, 80 (oitenta) pertencem a outras comunidades e vêm à escola através do transporte escolar – já chegam exaustas e com fome, mas merenda, só após 02 (duas) horas de permanência no

ambiente escolar. Dentre estes, participam desta pesquisa, 10 (dez) alunos de 6º ano e 17 (dezesete) de 7º ano – uma turma multisseriada, cujas idades variam de 11 (onze) a 16 (dezesesseis) anos.

Nas turmas multisseriadas, o trabalho pedagógico é realizado de forma a atender crianças em diferentes níveis de aprendizagem. Consequentemente, o rendimento de um ou outro é penalizado, a menos que o professor tenha a perspicácia e a formação/conhecimento necessários para planejar e realizar ações didáticas que atendam aos objetivos de aprendizagem de todos, diferindo apenas no resultado da aula, ou seja, mesmo processo, com resultados em maior ou menor nível de complexidade. Mas, no caso destes 27 (vinte e sete) estudantes em específico, o nível de desempenho é semelhante: raramente liam, falavam, discutiam e compartilhavam compreensões e experiências nas temáticas estudadas; segundo eles, porque não gostavam.

Solicitei à direção da EMEIF Artur Pessoa autorização para realizar o projeto de intervenção com as turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, pois o ambiente escolar e os estudantes desta etapa de ensino apresentavam as características necessárias para o desenvolvimento do estudo. Naquele momento, todos os esforços estavam concentrados no processo de alfabetização, dado o nível de aprendizagem registrado no teste de verificação do município e do estado, e nada poderia “distrair” a equipe docente deste foco. Fui atendida, em parte.

Fui autorizada a desenvolver a pesquisa na turma multisseriada de 6º e 7º ano, que funcionava no turno da manhã. E, junto com a autorização, recebi também uma lista com o nome dos estudantes e um quadro com o diagnóstico de rendimento escolar da turma e suas respectivas pontuações nos testes avaliativos realizados pela Secretaria Municipal de Educação, seguida de um quadro em que estavam planilhadas as indicações de habilidades não desenvolvidas e pontos críticos a serem trabalhados.

O cenário não poderia ser mais favorável para o desenvolvimento da pesquisa: 27 estudantes da turma multisseriada (6º e 7º ano da Educação Básica) – aquela autorização fê-los participantes em potencial desta pesquisa e beneficiários diretos do projeto de intervenção pedagógica do “Cá entre nós, ...”: ação empírica do processo de pesquisa.

4.4.5 Seleção dos Métodos e Técnicas de Análise de Dados

A seleção de métodos e técnicas de análise de dados influencia diretamente na interpretação e na validade dos resultados obtidos em uma pesquisa, conforme salienta Babbie (2016, p. 275) – “a escolha dos métodos de análise de dados é essencial para garantir a precisão e a confiabilidade das conclusões alcançadas”.

Assim, a seleção dos métodos e técnicas de análise dos dados deve considerar, primeiro, a natureza dos dados coletados e os objetivos da pesquisa; em seguida, a complexidade e a profundidade destes dados. Corroboram esta afirmação dois estudos com posicionamentos complementares: para Creswell (2014, p. 145), “a escolha entre métodos quantitativos e qualitativos de análise de dados depende da natureza do fenômeno em estudo e dos objetivos da pesquisa”; e, para Miles e Huberman (2014, p. 92), “a escolha das técnicas de análise de dados deve levar em consideração a complexidade e a diversidade dos dados coletados”.

Yin (2015, p. 121) afirma que “a validade e a confiabilidade dos resultados de pesquisa dependem da adequação dos métodos de análise de dados empregados”, pois métodos e técnicas mal selecionados podem levar a interpretações equivocadas e a conclusões não confiáveis, comprometendo a qualidade do estudo. Portanto, para a garantia de precisão e de confiabilidade dos resultados obtidos em uma pesquisa que contribua para o avanço do conhecimento, é recomendável que se considere a natureza e a complexidade dos dados, e, os objetivos da pesquisa.

Se os dados são predominantemente quantitativos e o objetivo é identificar relações de causa e efeito entre variáveis, métodos estatísticos, como regressão linear ou análise de variância, podem ser apropriados. Por outro lado, se os dados são qualitativos e o objetivo é compreender significados e processos subjacentes, métodos de análise qualitativa, como análise de conteúdo ou análise de discurso, podem ser mais adequados. Se os conjuntos de dados forem extensos e heterogêneos, técnicas de análises estatísticas mais avançadas podem ser necessárias. Por outro lado, para dados qualitativos diversificados e contextualizados, técnicas de análise qualitativa, como codificação aberta ou matriz de dados, podem ser mais apropriadas.

Nesta pesquisa – de abordagem qualitativa, de caráter aplicado e procedimentalmente participante – após a escolha do método e do acesso aos dados (fichamento

do referencial bibliográfico, diário de bordo, relatos circunstanciados das atividades, registro fotográfico, entrevista com participantes, documentos produzidos), iniciamos a etapa de análises.

Primeiro, centralizamos os dados para facilitar o manuseio; segundo, segmentamos e categorizamos os dados para facilitar o processo, uma vez que o volume de informações da pesquisa é grande e os “achados” precisam ser postos em evidência; terceiro, identificamos os padrões: semelhanças, diferenças, respostas, observações e descobertas; quarto, cruzamos os dados: associações entre os dados e percepções relevantes para responder a pergunta da pesquisa, para levantar hipóteses; quinto, visualizamos os dados: à qualidade da compilação subjaz a percepção total dos dados em análise e dos padrões encontrados para melhor responder “Como as Atividades Didáticas Integradas ampliam as capacidades linguístico-discursivas dos estudantes?”

4.5 A Geração de Dados: Projeto de Intervenção

Uma proposta (ou projeto) de intervenção educacional pode ser definida como um conjunto de ações planejadas e implementadas com o objetivo de promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando ao estudante experiências educacionais mais significativas e relevantes ao seu contexto.

Na concepção de Libâneo (2007, p. 189), “uma proposta de intervenção pedagógica é o conjunto de atividades organizadas e planejadas para orientar o processo de ensino e aprendizagem”. Para Piletti (2002, p. 87), “a intervenção educacional busca promover a formação integral do indivíduo, considerando suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, social e ética”. Nesta perspectiva, enfatizo a atenção a ser empreendida às necessidades específicas dos estudantes, levando em consideração seus contextos sociais, culturais e individuais.

Além disso, destaco o estímulo a participação ativa dos estudantes no próprio processo de aprendizagem – seu envolvimento possibilita desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e metacognitivas. Pois, segundo Vasconcellos (2009, p. 112), “a intervenção pedagógica deve propiciar situações de aprendizagem significativa, que promovam a reflexão, a autonomia e a construção do conhecimento pelos alunos”.

Luckesi (2005, p. 67) destaca que “a intervenção pedagógica pode contribuir para a superação de dificuldades de aprendizagem e para o desenvolvimento de potencialidades dos estudantes”. Assim, no contexto da educação básica, uma proposta de intervenção educacional

pode ter um impacto positivo no processo ensino-aprendizagem dos estudantes: à medida que adota abordagens pedagógicas inovadoras, centradas no estudante e em suas necessidades individuais, a intervenção pedagógica torna possível um ensino mais significativo e motivador.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 45), “a intervenção educacional deve promover o desenvolvimento de competências, tais como a capacidade de resolver problemas, de trabalhar em equipe e de se comunicar eficazmente”. Logo, uma proposta de intervenção educacional pode favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida pessoal e profissional dos estudantes, preparando-os para os desafios da sociedade do século XXI, pois trata-se de ferramentas pedagógicas potentes para promover melhorias ao processo ensino-aprendizagem na educação básica, desde que centrada no estudante, considerando suas necessidades individuais, estimulando sua participação ativa, potencializando seu desenvolvimento.

Assim, para garantir a confiabilidade e relevância desta pesquisa, as evidências aqui apresentadas são produtos da realização de um projeto de intervenção pedagógica, pensado, planejado e executado para fornecer corpus de análises forjado no chão da escola, imbuído de toda a complexidade que a realidade escolar impõe à comunidade, aos estudantes, aos profissionais da educação. O projeto de intervenção “Cá entre nós, ...” constitui-se de um conjunto de atividades que, realizadas, geraram os dados empíricos e concretos que subsidiam as discussões aqui apresentadas.

4.5.1 “Cá entre nós, ...”

O Projeto de Intervenção “Cá entre nós, ...” desenvolvido com os alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental da EMEIF Artur Pessoa, unidade de ensino da área rural do município de Altamira-PA, onde atuo como professora, serviu a três propósitos: 1) intervir no processo de ensino e aprendizagem de língua dos participantes; 2) constituir corpus de análises ao projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação; e, 3) compor o produto didático – prerrogativa do Programa de Mestrado Profissional em Letras – no qual disponho as ações didáticas cíclicas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística organizadas por meio de gêneros orais e escritos selecionados a partir de necessidades interativo-discursivas reais, perpassando por descrições, narrações, exposições e argumentações consequentes do processo de intervenção pedagógica.

Elaborado mediante situações cotidianas dos estudantes, o Projeto de Intervenção “Cá entre nós, ...” é instrumento primário na geração de dados para este estudo. Seu objetivo pedagógico consiste em desenvolver e ampliar habilidades e capacidades linguísticas, discursivas e responsivas a partir do uso das Atividades Didáticas Integradas: uma ferramenta de organização do trabalho pedagógico e metodologia de ensino.

No “Cá entre nós, ...” aulas de língua utilizam os gêneros discursivos como objeto de ensino, didaticamente organizados em Atividades Didáticas Integradas, de modo a contemplar os eixos oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística em atividades cíclicas, e, de forma mais específica, propor e realizar atividades que integrem tais eixos; desenvolver, de forma interdisciplinar, os múltiplos saberes necessários à interação nas práticas sociais; experimentar e apropriar-se de estratégias de busca de informações (pesquisa) e reflexão das leituras realizadas dentro dos temas tratados; realizar estudo de gêneros discursivos, pontuando intencionalidade comunicativa, múltiplas vozes e enunciados, relação com contexto.

O projeto “Cá entre nós, ...” nasce e floresce a partir da realidade dos estudantes: resultados de aprendizagem insatisfatórios, ausência de voz, negligência e/ou violação de direitos, transferência de responsabilidades, preconceitos, medos e ansiedades, jornada até a escola e pós escola – dentre outros, estes fatores interferem no processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Portanto, estruturar e desenvolver um projeto que proporcione problematização de vivências e discussão das possibilidades de resolução perpassando pela oralidade, reflexão linguística, leitura e escrita é uma possibilidade de garantir ensino e aprendizagem significativos e o engajamento dos estudantes nas aulas. O que implica na recuperação de suas capacidades de fala, suas capacidades de reflexão sobre os contextos em que estão inseridos, suas capacidades de debate quanto ao que sentem ou deixam de sentir, o que pensam, o que entendem – uma oportunidade para “romper com a escola do silêncio”.

Com relação aos procedimentos, três momentos são importantes para garantir a validade da investigação e da intervenção: primeiro, a apresentação da proposta de pesquisa à direção da escola e ao grupo de professores; segundo a apresentação do projeto de pesquisa e de intervenção aos pais dos alunos e aos alunos; terceiro, a realização das Atividades Didáticas Integradas que compõe o Projeto de Intervenção “Cá entre nós, ...”.

Após cumprir a primeira e a segunda fase. Para a terceira, considerando o local da pesquisa, elenquei dois tipos de ações: as prévias – necessárias para que, no espaço rural,

possamos dispor dos recursos necessários para a realização das aulas, e as imediatas – estas surgem à medida em que o processo ocorre e temos que ir resolvendo na medida do possível, sem deixar que fatores “não essenciais” prejudiquem o andamento e os resultados. Assim, destaco como ações prévias: planejamento flexível dos ciclos, por temas; dentro de cada ciclo, planejamento dos encontros também de forma flexível; seleção dos materiais a serem utilizados; estudo dos gêneros aos quais pretende dar maior ênfase (gêneros principais).

A princípio, quatro ciclos de atividades foram planejados e detalhados para a realização do Projeto de Intervenção Pedagógica, mas uma situação inusitada levou a mais um, aqui denominado Ciclo Extra, totalizando cinco ciclos, a saber:

No **CICLO 1: VILÃO OU VÍTIMA?** trato das questões que favorecem o fracasso escolar. Em pauta, os fatores que prejudicam a aprendizagem dos estudantes integrantes da turma 6º e 7º ano, pontuando as responsabilidades de cada um dos atores envolvidos no processo: os alunos, as famílias, a escola, o poder público (governo/prefeito). Neste ciclo, das atividades realizadas nos 6 encontros (15 aulas), a carta de solicitação ao prefeito foi a atividade principal, não que as outras não tenham sido importantes – foram essenciais para se chegar ao teor deste produto. Para o resultado, seguimos a trilha abaixo:

- Ciclo 1 – Vilão ou Vítima? – Questões de aprendizagem na escola.

Roteiro Simples das Ações: Problematização do tema; bate-papo/roda de conversa: de quem é a responsabilidade e o que fazer para melhorar a situação atual?; Registro escrito do compromisso pessoal de cada um com seus estudos; Estudo sobre a carta de solicitação; Produção escrita individual e coletiva de carta de solicitação para enviar ao prefeito; Revisão da carta de solicitação; Estudo do gênero ofício; Leitura e produção de ofício para acompanhar o envio da carta de solicitação; envio da carta ao prefeito.

No **CICLO 2: SAUDÁVEL-MENTE!** trato do equilíbrio emocional, muito afetado na escola. As discussões deste ciclo voltaram-se ao fortalecimento dos nossos vínculos, do fato de vivermos socialmente e, portanto, ser natural que tenhamos “problemas” a resolver com frequência, os quais devem ser enfrentados e superados na medida do possível. Neste ciclo, as atividades realizadas nos 5 encontros (18 aulas), envolvendo roda de conversa, estudo e produção de recado, bilhete, paródia, culminou em uma Gincana do Conhecimento, realizada aos 22 de setembro. A programação final iniciou-se com uma palestra e encerrou com as

apresentações de paródias, proporcionando aos estudantes participação na palestra, nos jogos de conhecimento, nos recitais, danças e dramatizações, conforme roteiro a seguir:

- Ciclo 2 – Saudável-Mente! – Equilíbrio Emocional: Como Vai Você?

Roteiro Simples das Ações: Problematização do tema; Apreciação e discussão de vídeo sobre a temática; Realização de bate-papo/roda de conversa sobre o vídeo e sobre como o teor apresentado se reflete na vida das pessoas; Explicações quanto a finalidade do gênero bilhete; Elaboração de bilhetes para colar no painel “Juntos Somos Mais Fortes”; Antecipação do teor da próxima aula, seguida de orientações: ouvir música e produzir paródias – devem antecipar-se para decidir com quem farão duplas, música que irão parodiar, teor da paródia a ser elaborada, escolha de um destinatário para a paródia. Audição musical (“Como Vai Você?” – na voz de Roberto Carlos e na voz de uma aluna de outra unidade de ensino); Discussão dos elementos de composição da paródia; Produção das paródias; Exercícios de canto “à capela” para ajustes melódicos e para preparação à Gincana do Conhecimento; Prenunciar a programação prevista para as aulas do dia 22 de setembro – encerramento do ciclo (para a palestra com o psicólogo, os participantes dispunham de uma caixa de recados, para que, sem se identificarem, participassem do momento, contribuindo com indagações sobre situações específicas que lhes interessam); realização da Gincana do Conhecimento – como parte desta, uma palestra com Psicólogo e Assistente Social, parceiros preocupados com a qualidade de vida dos estudantes, apresentação das paródias, de danças, além das perguntas e respostas sobre as questões tratadas na palestra, questões de linguagem e cálculos, questões de conhecimentos gerais e atualidades.

No **CICLO 3: HOMENS – LOBOS DE HOMENS!** trato da violação dos direitos infantis. A discussão do tema voltou-se aos piores tipos de violência: os casos de exploração do trabalho e do corpo das crianças e adolescentes. Neste ciclo, das atividades realizadas nos 6 encontros (16 aulas) como exposição de tela, roda de conversa, pesquisa, estudo e confecção de cartazes (relação de complementaridade imagem e texto, síntese de conteúdo em frases), geramos um produto final (a exposição em mural), posto para exposição aos 11 de outubro, conforme roteiro a seguir:

- Ciclo 3 – Homens: Lobos De Homens! – Trabalho Infantil é Violação de Direitos!

Roteiro Simples das Ações: Problematização do tema com exposição das telas/cards sobre trabalho infantil disponibilizados pelo canal Rede Peteca e a Fábula de Esopo “O Lobo e o Cordeiro”; Roda de conversa sobre a exposição: – trabalho infantil, piores tipos; Videoconferência Rede Peteca – trabalho infantil, piores tipos; Registro de síntese dos pontos relevantes da palestra e de uma frase que chamou atenção; Pesquisa: Trabalho infantil – levantar dados para socialização; Escolha de imagem e frase para montar o cartaz para o mural da semana das crianças; Produção de cartazes; Socialização da pesquisa com auxílio dos cartazes; Montagem do painel “Todo dia é dia das crianças!” e Exposição no mural. No encerramento deste ciclo, além da exposição mural, tivemos o momento Cinepipoca, no qual os estudantes assistiram e comentaram o filme “A história de Maria”, um curta metragem disponibilizado pela Rede Peteca.

No **CICLO EXTRA: “TAMOJUNTO!”** trato das questões que influenciam os resultados dos estudantes no processo ensino-aprendizagem de forma coletiva para que juntos - alunos, professores e equipe gestora, possamos tirar encaminhamentos que atendam às necessidades e anseios de cada segmento, na perspectiva de melhorar os resultados.

Neste ciclo, composto de 7 encontros (19 aulas), as atividades de língua culminaram em cartas argumentativas; as atividades de mobilização culminaram numa dinâmica diferente de fazer aprender. Foram produções deste ciclo roda de conversa, plano de trabalho dos professores, plano de estudo dos alunos, carta argumentativa – esta, enviada pelo correio, aos professores, pelos alunos, relato de experiência, conforme roteiro a seguir:

- Ciclo Extra – “Tamojunto!” – Parceria para Vencer Desafios.

Roteiro Simples das Ações:

Encontro com alunos, professores e equipe gestora – para problematização do tema (roda de conversa para que todos se escutem), mapeamento das dificuldades e elaboração coletiva de plano de estudo para casa e para a escola, das metodologias a serem utilizadas para encerrar o 3º bimestre de forma mais produtiva para estudantes, professores e escola.

Encontro com alunos – produção escrita de carta argumentativa, para que da mesma forma que fizeram oralmente, apresentem a proposta de mudar a dinâmica das aulas na busca de melhores resultados e argumentem em sua defesa; Estudo de carta argumentativa: a tese, a argumentação, a linguagem, a intencionalidade; Leitura

das cartas produzidas e rediscursivização. Envelopamento e envio das cartas “à moda antiga”.

Encontro com alunos, professores e equipe gestora – para discutir resultados alcançados no 3º bimestre: relatos de experiência orais e escritos dos professores e dos alunos.

No **CICLO 4: DIFERENTES, MAS IGUAIS!** trato das relações raciais: racismo, antirracismo e ações afirmativas. Abordagens necessárias à sociedade brasileira que continua mantendo, camufladas por vezes, ideologias preconceituosas, afloradas nos mais tenros confrontos e que precisam ser superadas em nome da consolidação de um modelo social plural, igual e equânime. Sendo a escola o lugar apropriado às aprendizagens, não há melhor espaço para iniciar esta mudança, ainda que aí também encontremos atitudes racistas.

Das sutis às exacerbadas, é preciso reagir às manifestações racistas dentro e fora da escola. Diante disto, neste ciclo, discutiremos as condições das relações étnico-raciais, os mecanismos de resistência ao racismo, as formas de sensibilização para o antirracismo e para as ações afirmativas, a influência da consciência negra no ser e no fazer de cada pessoa para a garantia de direitos igualitários, com destaque aqui à aprendizagem e às oportunidades.

Neste ciclo, realizamos 10 encontros, totalizando 27 aulas realizadas, o principal produto foi a carta de repúdio ao racismo, publicada na Rádio Difusora FM local, empresa com maior alcance na região, no quadro “Carta do Ouvinte”, do popular “Programa Marcos Pontes”, contudo, nas ações de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguísticas, desenvolvemos as atividades roda de conversa, apreciação de filme/documentário, produção e refacção individual de texto (síntese e carta de repúdio), confecção de cartazes e painel, pesquisas bibliográficas, apresentação comentada de dados, leitura, estudo e produção de carta de repúdio individual e coletiva, conforme roteiro a seguir:

- Ciclo 4 – Diferentes, mas iguais! – A Raça e a Resistência Negra.

Roteiro Simples das Ações: Problematização do tema com a instalação “Mostra da Etnodiversidade” e dinâmica de estatística, apreciação do filme “Dudu e o lápis cor de pele”; Retângulo da conversa sobre o filme e as formas de racismo; Montagem do painel de *port its* “Antirracista – ser ou não ser: uma opção!”, estudos bibliográficos, socialização de dados do estudo oral com auxílio de cartazes, apreciação e estudo do documentário “Racismo na escola”, Conversa sobre o

documentário e produção de síntese escrita, análise dos gêneros discursivos que melhor servem para disseminar o antirracismo, Leitura e estudo da carta de repúdio, Produção escrita individual e coletiva no gênero discursivo Carta de Repúdio, publicação da carta de repúdio, avaliação e autoavaliação das atividades realizadas.

4.6 Descrição, Análise e Interpretação dos Dados

Após a coleta, os pesquisadores procedem com a análise e interpretação dos dados. Esta etapa da pesquisa envolve a organização e categorização dos dados coletados, a identificação de padrões, de temas e significados emergentes, a elaboração de interpretações teoricamente fundamentadas: “a análise qualitativa envolve uma abordagem reflexiva e interpretativa, buscando compreender os significados subjacentes aos dados”, explica Merriam (2009, p. 65).

Nesta etapa, pode-se utilizar técnicas como a análise de conteúdo, a codificação dos dados e a triangulação de informações. A este respeito, Creswell e Poth (2017, p.145) destacam o quanto “a análise cuidadosa dos dados é fundamental para extrair insights significativos e gerar conhecimentos relevantes para a área de educação”. Todo o processo deve corroborar para que se responda o questionamento da pesquisa: Como as Atividades Didáticas Integradas ampliam as capacidades linguístico-discursivas dos estudantes? – no caso deste compilado.

Embora, no início da construção do projeto, o silêncio tenha dificultado o processo de realização do trabalho pedagógico, levantamos temáticas importantes para compor as Atividades Didáticas Integradas e traçamos estratégias para que as vozes dos estudantes de 6º e 7º ano, tanto na oralidade quanto na escrita, ressoassem na escola, na casa, na comunidade – possibilitando-lhes experimentar da capacidade de protagonizar, de ser e de estar nos diferentes espaços contribuindo para as mudanças do meio a que se integram e no qual interagem.

4.6.1 Ciclo 1: Vilão ou Vítima?

Parece-me cômodo atribuir a alguém ou a algo a culpa por não atingirmos um objetivo, por não conseguirmos chegar a um resultado. Quando a questão se relaciona a aprendizagem dos estudantes, os fatores que a influenciam são de diferentes ordens e os atores envolvidos neste processo, ainda que um ou outro assumam sua parcela de responsabilidade, transferem-na para os demais. Portanto é comum ouvirmos o professor dizer que o estudante não aprende porque a família não ajuda; a família dizer que o estudante não aprende porque a

escola é ruim; a Secretaria de Educação reclamar que os estudantes não aprendem porque os professores não fazem aulas dinâmicas e atrativas que prendam a atenção dos mesmos; o estudante dizer...

Os estudantes não dizem nada, só ouvem – do poder público, da escola, dos professores, da família – o quanto são desinteressados, o quanto são grandes suas dificuldades, que já deveriam saber esse e aquele objeto de conhecimento, que devem estudar em casa. É preciso compreendermos que o estudante busca o serviço educacional, a escola, o apoio pedagógico, o auxílio dos professores porque necessitam de condições, estímulos e orientações que facilitem e/ou possibilitem a aprendizagem sistemática. Caso estes serviços tornem-se desnecessários, seremos centenas de profissionais a adentrar nos índices estatísticos do desemprego no país.

Nesse contexto, inclusive por uma questão de justiça, fez-se necessário uma reflexão para percebermos até que ponto, de fato, os estudantes são realmente culpados por seu fracasso escolar, se é que o são em alguma proporção. Assim, iniciamos as atividades deste primeiro ciclo do projeto.

Os estudantes estavam acostumados a fazer cópias, a não falar. Então tive que situá-los diante da problemática educacional que os envolvia de forma pontual e direta, apresentando-lhes o gráfico que expunha o desenho de seus fracassos – o quadro síntese dos resultados do teste realizado para verificar suas aprendizagens – questionando-os sobre como se percebiam naquela situação: vilões ou vítimas?

O silêncio imperou diante das indagações que eu lhes dirigia: o que precisamos fazer para aprender? – aulas mais dinâmicas, tempo em casa para rever o que estudamos na escola, uma alimentação escolar mais nutritiva em duas porções (uma na entrada e outra após as 2hs de permanência no ambiente escolar), recursos tecnológicos para otimizar a aprendizagem, acesso a recursos de pesquisa: livros, revistas, computadores, internet, apps etc., uma equipe de apoio à docência (diretor, secretário, coordenador pedagógico, orientador educacional) comprometida e informada por um modelo de escola que promova aprendizagem, com um estudante agente de conhecimento, com uma educação que emancipa.

Criar situações que provocasse a interação dos estudantes era essencial ao sucesso da aula: faltava condições seguras para argumentar, para se posicionarem ao menos. Entreguei-lhes um artigo impresso e pedi que fizessem a primeira leitura – o artigo apresenta o quadro

educacional do país e informa no que reside a parcela de contribuição e de compromisso a ser assumido por cada um dos atores envolvidos no processo educacional: o estudante, a família, a escola e com ela o professor, o poder público.

Após a leitura, fomos à roda de conversa. A partir deste ponto, ainda que timidamente, as manifestações começaram a surgir. No quadro, fui construindo um infográfico com as observações feitas sobre a parcela de contribuição de cada um no processo educacional para facilitar a visualização do que expuseram na roda.

– Professora, o prefeito tem que dá um carro que presta pra nós andar, né? Nesse aí nós chega morto aqui – é quente, quente! (Participante nº 03).

– Eita, Profi, podia a gente ter uma merenda mais boa. Essa que tem aqui é sempre a merma. Um açaí ia ser da hora. (Participante nº 24).

– Nossa! A gente precisa de tanta coisa aqui: cadeira nova porque a ferrugem tá comendo essa, mesa nova porque essa tá toda esfarelada, internet e computador, livro, e atenção né tia? A senhora vê como é?! (Participante nº 19).

A capacidade de percepção e de reflexão crítica dos estudantes sobre suas realidades ficaram evidentes: após informados pela leitura dos textos disponíveis, mapearam oralmente os fatores que dificultavam suas respectivas aprendizagens, atribuindo a cada ator (a eles mesmos, à família, à escola, ao prefeito/governo) às responsabilidades que lhes era devida. As falas foram registradas e montamos um infográfico para evidenciar visualmente os dados levantados.

Na antecipação do próximo encontro solicitei que pensassem e socializassem a resposta a seguinte pergunta: O que vamos fazer para melhorar a situação atual a que estamos submetidos, uma vez que já sabemos qual a parcela de responsabilidade dos envolvidos no processo de aprendizagem?

Nesta aula, expus um slide com o infográfico da aula anterior e retomei o questionamento na busca por respostas quanto ao que poderíamos fazer individualmente e coletivamente para melhorar a nossa atual situação de aprendizagem: os estudantes elencaram seus compromissos pessoais, as tarefas a eles delegadas pelos pais e responsáveis, as condições de estudo na escola. Contudo, quanto aos pais e equipe escolar, não se dispuseram a fazer o enfrentamento por acreditarem que as chances de saírem ilesos ao confrontarem qualquer uma dessas partes seriam mínimas.

Mas, nem tudo estava perdido. Os estudantes atribuíram ao poder público, mas precisamente ao governo municipal, parte das mazelas que vivenciam. As falas enfáticas da roda de conversa demonstraram consciência e resultaram na proposta de produção escrita: uma

carta de reclamação. Mas, após explicações preliminares sobre este gênero do discurso, mais de 60% da turma discordou da proposta, apesar da indignação demonstrada contra o chefe do poder executivo altamirense, justificando que:

– A gente não pode falar mal do prefeito porque quando nossos pais descobrirem vai dá ruim!! (Participante nº 20).

– Prof. não dá! A gente vai é entrar na peia, ham... sabe não, oh... (participante nº 8).

Então decidimos pela carta de solicitação, pois, embora também argumentativa, pode adquirir um tom mais ameno, de acordo com os interesses de quem a produz.

Para consigo mesmo, os estudantes comprometeram-se em tirar um tempo em casa para estudar; esforçarem-se para dormir mais cedo; tentarão acordar mais cedo também, para poderem preparar um alimento mais nutritivo que acompanhe o tradicional “café preto”, pois vêm de longe e já chegam cansados e com fome, as vezes empoeirados.

Para com os pais, não tem negociação, pois têm que ajudar na casa e na lavoura. Com relação a escola e ao poder público, pontuaram a falta de compromisso para com a aprendizagem e o bem estar deles; a falta de atenção e cuidado da equipe escolar; as inúmeras vezes que ficam só em sala fazendo cópias enquanto os professores, na escola, ocupam-se de outras atividades, alheias ao fazer aprender; a realização de aulas sem criatividade e recursos, situações de insegurança, alimentação com baixo valor nutricional, água com gosto, mobiliário se desintegrando, transporte escolar muito quente.

No encontro seguinte levei algumas cartas de solicitação encaminhadas a prefeitos e prefeitas de municípios brasileiros. Após a leitura conversamos sobre o gênero discursivo, sua intencionalidade, finalidade, estrutura, linguagem e, fomos para o quadro construir uma carta de solicitação coletiva. Levei para casa e digitei. Trouxe uma cópia para cada aluno na aula seguinte. Esta, consistiu na releitura da carta de solicitação coletiva, reflexão sobre a estrutura e as formas de dizer. Então, no restante desta aula, foram escrever suas cartas individualmente, mas de forma assistida – o que possibilita reflexões linguísticas mais pontuais e intervenções imediatas na tessitura textual.

Encerrado o processo de produção das cartas de solicitação, é hora de enviar ao destinatário – o prefeito (professor, ex-prefeito com credibilidade entre os eleitores no passado, atualmente motivo de decepção aos munícipes por causa da forma como conduz a administração do município). Contudo, este envio segue um ritual: tem que ser via ofício e

protocolado no ato da entrega. Então as aulas 13 e 14 deste ciclo foram dedicadas ao estudo e produção do gênero ofício, e a aula 15 foi dedicada à avaliação das ações do ciclo pelos estudantes.

Nesta oportunidade, disponibilizei dois exemplos de ofício, que se aproximavam do que tínhamos que produzir. Leitura, discussão do teor, análise da estrutura e da forma – pensamos, conversamos e fizemos deduções orais de como seria o ofício que teríamos que produzir. Individualmente, os estudantes produziram seus ofícios, à mão, obedecendo a estrutura de um digitado, já que não dispomos de computadores para tal. Encerramos o encontro à medida que encerrávamos as produções.

Último encontro deste ciclo. Para finalizarmos com o envio da carta, fizemos, primeiro, uma roda de leitura de ofícios – cada ofício foi lido por todos os alunos que não podiam tecer nenhum tipo de comentário naquele momento. O segundo passo foi construir coletivamente o ofício, desta vez com as ferramentas necessárias: um notebook, um data show e um colega para digitar enquanto eu mediava o processo. À medida que os estudantes iam se manifestando quanto a forma, pronomes de tratamento, espaçamentos, teor – enfim, os detalhes próprios do gênero, o ofício ia tomando forma.

Ao concluir, fizemos uma leitura e conferimos ortografia, pontuação, estrutura e teor – tudo pronto, copiado e impresso na secretaria da escola. Faltou os remetentes – a partir desta observação, a Carta de Solicitação e o Ofício adquiriram aspecto de Abaixo-Assinado. A carta foi enviada e protocolada, enfim.

Das percepções deste ciclo podemos destacar, com relação a temática: os estudantes estavam fortemente sensibilizados de sua máxima culpa quanto às suas dificuldades de aprendizagem, como se tudo dependesse deles, como se a existência da escola não estivesse condicionada à necessidade de aprendizagem deles. A compreensão de que cada ator tem sua parcela de contribuição e de responsabilidade no processo ensino-aprendizagem aliviou o peso que estavam carregando sozinhos.

O prefeito ainda não respondeu a carta e, provavelmente, não responderá, mas é pré-candidato a prefeito e buscará uma reeleição no pleito 2024, logo se fará presente na comunidade. Ou não, pois dada a redução no número de alunos matriculados na escola em 2024, o funcionamento que antes era em três turnos, restringiu-se a dois: ensino fundamental no turno da manhã, ensino médio no turno da tarde.

Em conversa com a equipe gestora sobre o andamento do projeto, expus as inquietações dos estudantes, inclusive a preocupação com as retaliações. Medidas no sentido de melhorar o atendimento aos estudantes, de forma geral, foram tomadas: professores, porteiro, serventes e merendeiras foram chamados a assumirem uma postura mais assertiva no desempenho de suas funções, mas ficaram chocados com a percepção dos alunos e, até onde os olhos enxergam, estão se esforçando para fazer diferente, ao menos nestes primeiros dias em que estão impactados.

Os estudantes passaram por novos testes da Secretaria Municipal de Educação – a média de acertos dos alunos no primeiro teste foi de 20 acertos em 60 questões, no segundo, (realizado dia 25 de setembro de 2023) foi de 38 acertos em 60 questões – mais de 50%. Também conseguimos uma quadra emprestada na escola do município vizinho para prática esportiva. Isto resultou no aumento da autoestima e no título de vice-campeões no torneio das escolas rurais que compõem o Polo Artur Pessoa.

As famílias e suas respectivas participações no processo ensino-aprendizagem dos estudantes são uma incógnita na escola. Isto se deve, em parte, à distância física entre o trabalhador rural e a escola; em parte, à demanda de atividades que consomem esses trabalhadores do amanhecer ao anoitecer e à crueza da vida que os ensinou apenas a aspereza e a sofreguidão como meios de garantir sustento para si e para a família.

Sobre a ampliação das capacidades linguístico discursivas, observei que quando iniciamos o ciclo, os estudantes pouco falavam, mesmo quando solicitados. À medida que foram se apropriando das informações, discutindo e se sensibilizando para a verdade dos fatos, tornaram-se mais seguros e isto é notório em seus discursos, tanto orais quanto escritos, ainda que o “apreço” pelo posicionamento dos pais e da equipe escolar não tenha sido posto em debate. Além disto, é possível observar o quanto as atividades de reflexão linguística que, por permearem o ler, o escrever e a oralidade, alteraram a percepção da realidade, permitindo a compreensão de nuances que só no uso contextual e concreto da língua são possíveis.

Por conseguinte, não poderia deixar de registrar a interdisciplinaridade. Os gêneros do discurso, trazem na superfície textual situações diversas que compreendem diferentes áreas de conhecimento, abrindo um leque de possibilidades a serem exploradas. Ao discutir o texto em sua complexidade, possibilitamos aos estudantes compreenderem a interligação entre os saberes – são complementares, relacionam-se. Quantas áreas de conhecimento são

contempladas nos inúmeros gêneros discursivos com os quais interagimos cotidianamente? Quantas áreas de conhecimento são contempladas no texto “O Lobo e o Cordeiro”?

4.6.2 Ciclo 2: Saudável-Mente!

Este ciclo foi de muita delicadeza. Os adolescentes e suas famílias, também alguns funcionários da escola, demonstram instabilidade/estabilidade emocional, e cada um, a sua maneira, reage aos estímulos do dia-a-dia fragilmente – o nível de abalos depende do nível de estabilidade. Assim, este ciclo põe em evidência a necessidade de apoio psicossocial para enfrentarmos os desafios e problemas que os contextos em que vivemos apresentam-nos e de, com isto, nos tornarmos mais fortes e experientes – a perspectiva é que possamos lidar melhor com nossas emoções, seja na mediação ou na resolução de conflitos vindouros, sejam eles de ordem pessoal, profissional, social. Então, de forma muito cuidadosa, planejei nove aulas que me permitissem adentrar com os estudantes, neste universo tão complexo das emoções humanas.

Na aula 1 e 2, para introdução da temática do ciclo e problematização, com a ajuda de uma colega, utilizamo-nos de uma coletânea de postagens da internet com as quais montamos um vídeo. Iniciamos com indagação corriqueira: “– Como você está hoje?”. Combinamos (combinamos não, estabeleci) que as respostas não deveriam compor-se das seguintes expressões: “– Estou bem.”, “– Tô indo!”, “– Caminhando!”, “– Levando!”. Elas mais escondem que esclarecem nossas condições emocionais.

- Não sei direito, mas... estou assim... acho que aérea. (participante nº 03)
- Hoje, amanheci mais vivo que ontem, tô até prestando atenção na senhora. (participante nº 06)
- Professora, hoje tô é feliz... feliz... Num sei porque, mas tô. (participante nº 15)
- Tô aguniado... já tirei leite, já dei cumida pros bichu, já busquei água... os cara ainda fica zuando a genti no carro... ahhhh! (participante nº 19)
- Tô cansado, com sono e com uma fome me ruendo, tia... tava tirando açai cum pai atéeeee umas três e meia, daí chegamu e deitei um poquim, já levantei e num deu tempo de nada, só de vim mermu. (participante nº 26)

Após ouvir os estudantes que se dispuseram a falar, expliquei que é normal sentimos dificuldades em nomear e descrever o que sentimos – falta-nos as palavras e, por vezes, dependendo da situação, o fôlego. Não se trata de uma situação que só aconteça comigo ou com você, mas acontece com todas as pessoas – o diferencial reside em como cada um de nós lida com as situações, em como cada um de nós se resolve mediante o conflito. Como prova desta

afirmação, assistimos ao vídeo, que traz exemplos relevantes, e, na sequência iniciamos a Roda de Conversa. Desta vez com o auxílio do “objeto comunicador”, pois naquele momento, era importante ouvir sem interromper o que o outro tinha a dizer, tanto sobre o vídeo quanto sobre suas experiências vividas ou observadas.

Muitos não falaram, apenas passaram o objeto comunicador para o próximo colega. Os que falaram, relatavam sempre sobre outros, nunca sobre si. Contudo, compreendiam a necessidade do diálogo para mediar os conflitos e a certeza de que todas as pessoas têm conflitos e enfrentam desafios – e, estes não são indissolúveis: se não conseguimos resolver sozinhos, buscamos ajuda. Encerramos com a produção dos bilhetes para colar no painel “Juntos somos mais fortes”. E, antecipando o teor do encontro seguinte, as orientações para que pudéssemos trabalhar a paródia.

No encontro seguinte, os mais entusiasmados já trouxeram a música, já tinham definido com quem fariam dupla – os “nem tão entusiasmados assim” foram sendo inseridos conforme afinidades encontradas! Entreguei aos estudantes dois textos (duas canções), cujo título é “Como vai você?” – o primeiro, a canção de Antônio Marcos e Mário Marcos, muito conhecida na voz do cantor Roberto Carlos; a segunda, uma paródia de aluna de outra escola. Ouvimos o cantor, ouvimos a paródia. Fizemos comparações, criticamos para o bem e para o mal. Verificamos as rimas e a sonoridade. Criticamos o teor e a melodia (“melancólica”, segundo os estudantes). Decidimos – nada de tristeza, só alegria e perspectivas de sucesso. Tempo esgotado: o próximo encontro será de produção.

Aulas de produção da paródia – então teremos leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística a um só tempo: escreve, fala em voz alta – não rimou; apaga, analisa as possibilidades linguísticas, reescreve, canta – ainda não está harmonioso; reler a canção original, procura outra forma de dizer... E, assim caminhamos: dispostos e duplas no refeitório da escola.

No processo de produção, fui acompanhando verso a verso e percebi grandes euforias e profundas tristezas no fazer de cada um – mas ninguém ficou para trás: iniciamos com duplas e no final do processo éramos trios e quartetos – uns animando os outros. O tempo das aulas fora insuficiente para concluir – levaram para casa.

O encontro seguinte era apenas para ensaios e testes, mas, na verdade, tive que conduzir dois grupos de trabalho: 1) ensaios e testes para melhorar a paródia; 2) continuação

da produção da paródia – a ideia de concluir em casa não deu certo, voltaram com a paródia incompleta.

Por fim, paródias concluídas, ensaios e testes de melhoramento concluídos. Logicamente que dada a situação, o tempo foi extrapolado, pois o final deste encontro não poderia ocorrer sem as devidas considerações do processo: conversamos sobre as produções quanto ao teor, mas não quanto a forma – momento pensado para antes da produção escrita, mas não foi possível – contudo, importa lembrar que nos ensaios e testes, cada palavra ou verso que não se encaixava na melodia fora adaptado, reorganizado, até que se tornasse harmonioso aos ouvidos e dissesse exatamente os que os estudantes queriam expressar. O estudo das diferentes formas de dizer é matéria da reflexão linguística: selecionamos esta ou aquela forma de dizer, optamos por maneiras mais eficazes de expressar um pensamento, ainda que irrefletidamente, quando interagimos por meio da linguagem.

Ainda informei aos estudantes sobre o que teríamos no próximo encontro (uma breve antecipação para garantir a frequência em nome da curiosidade): a Gincana do Conhecimento e, dentre as atividades está a palestra com o psicólogo e a assistente social. Uma caixa para recados fora apresentada e deixada a disposição de todos na sala de leitura – aquele que desejasse tratar de uma situação específica com o psicólogo podia deixar uma mensagem na caixa, não precisava se identificar. O psicólogo responderia as demandas expressas nos recados, além disso teríamos a apresentação das paródias, danças, e o jogo de perguntas e respostas – última ação deste ciclo, com previsão de seis aulas e participação da escola como um todo: além das atividades do ciclo, havia aquelas planejadas pelos demais professores e turmas.

Sucesso total, muitas mensagens na caixa de recados, pois, além dos participantes do projeto “Cá entre nós, ...”, os demais alunos e funcionários também deixaram suas mensagens. Contudo, abrir para participação da escola prejudicou meus dados, não tive como saber quais recados eram dos participantes da pesquisa, uma vez que não tinham identificação. Ainda assim, foi muito produtivo.

Conforme prometido, dia 22 de setembro de 2023, o psicólogo e a assistente social palestraram para todos os participantes do “Cá entre nós, ...”, e para os demais estudantes e funcionários da escola. Os recados deixados foram atendidos, pois apesar da quantidade, as

situações apresentadas se repetiam, então organizamos por situações demandadas, de modo a contemplar todas as inquietações – uma a uma, cada situação teve seu minuto de atenção.

A ação Gincana do Conhecimento serviu como suporte para as atividades de encerramento deste ciclo: a palestra e as paródias. Contudo, o teor da palestra, os objetos de conhecimento de linguagens e matemática, conhecimentos gerais e atualidades compuseram o jogo de perguntas e respostas da gincana (era preciso revisar, pois o primeiro teste diagnóstico do segundo semestre da Secretaria Municipal de Educação estava próximo). As danças, dramatizações e paródias foram atrações informativas e divertidas – atividades alegres e dinâmicas para afastar as dores do corpo e da “alma”.

Dentre as percepções, a primeira diz respeito a temática: as instabilidades emocionais não são visíveis apenas nos estudantes e pelos estudantes, alguns funcionários também estão precisando de ajuda. Gritos, desrespeito e descontrole emocional são atos corriqueiros, causam estranhamento aos que chegam, mas soam naturais aos que já estão.

Os estudantes precisam de momentos de escuta para que falem de si, para que possam denominar o que sentem e tornarem mais leves os fardos que, mesmo tão jovens, carregam. Em suas paródias, se recusaram a falar de tristeza – até que ponto isto é positivo? Fingir que algo não existe, não significa que este “algo”, de fato, não exista. Em seus questionamentos, sempre punham os fatos e situações como se fossem de outras pessoas, quando, na verdade, falavam de si – medo, vergonha, culpa talvez.

O psicólogo e a assistente social encaminharam alguns casos identificados para assistência no Centro de Fortalecimento de Vínculo, outros para o Centro de Atenção Psicossocial Infantil. O retorno destes profissionais à unidade de ensino ficou agendado para uma vez ao mês.

A segunda percepção, diz respeito a ampliação das capacidades responsivas dos estudantes. Quando iniciamos o ciclo, os estudantes não conseguiam dizer o que sentiam, não conseguiam descrever suas próprias sensações – mas queriam apontar aqueles que julgavam ter o que dizer ou uma razão para isto. Fato é que o contato com as experiências dos colegas, com as falas, com as situações trazidas no vídeo utilizado para problematizar o tema, fez aflorar nos estudantes a necessidade de expressarem-se, de darem uma resposta ao que os incomodava.

As situações de instabilidades emocionais emergiram por meio da dança e do teatro, por meio das produções escritas (como o bilhete, o recado e a paródia). As atividades tiraram os estudantes da zona de conforto (se é que nestas situações existe uma zona de conforto) e os fez interagir positivamente sobre a realidade, a desejarem uma saída saudável para os problemas e conflitos que enfrentam. Perceber as situações recorrentes dessas instabilidades dentro da sala de aula e dentro da escola, propor possíveis soluções que melhorem as relações dentro e fora do espaço escolar são ações que podem e devem ser realizadas pela equipe escolar, pelos professores de forma conjunta, porque afeta a escola em sua unicidade, sobretudo, a escuta ativa.

A terceira percepção é sobre a reflexão linguística, discursivização e rediscursivização. Do caos, às vezes, nascem as soluções mais brilhantes. Como não tinha condições de acompanhar a um só tempo a conclusão do processo de produção das paródias e os ensaios vocais, as equipes se revezavam no processo de apresentação e avaliação na oralidade: dizer, dizer outra vez de um jeito diferente, dizer com outras palavras, sendo necessário garantir clareza, compreensão e musicalidade. Por fim, a reflexão linguística, ainda que não realizada conforme planejado, permitiu que os estudantes fizessem muitas adequações em seus textos, deixando-os melhores tanto nos aspectos semânticos e lexicais, quanto sintáticos; tanto no fator composicional quanto estrutural.

A quarta percepção é sobre leitura. Neste ciclo, não tivemos leituras impostas pelo processo, contudo, montamos na sala de leitura uma mesa com livros, revistas, recortes de jornais plastificados, imagens e QR CODE (isto foi ruim porque os estudantes não têm acesso, mas precisam saber que existe, que é uma das possibilidades) – todos tratavam da necessidade de termos e mantermos nossa mente saudável. Informamos os estudantes de que poderiam acessá-los, levá-los para casa e depois devolver para que outros também pudessem manusear.

Diariamente os estudantes (e alguns funcionários sorrateiros) buscavam os materiais disponibilizados. Se pelo tema ou pela necessidade, não importa. O que importa mesmo é que pela leitura espontânea, os estudantes aprofundaram-se na temática, buscaram informações que lhes subsidiassem nas tomadas de decisões, que lhes permitissem compreensões mais complexas.

Por último, as percepções do conjunto. As atividades integradas se desenvolvem com leveza, permitindo que reflexão linguística se faça presente em todas as atividades: se leio,

encontro situações no texto que mobilizam reflexões sobre a língua; se escrevo, em minha composição preciso dizer e depois descompor para compor outra vez, com mais profundidade; se falo, se oralizo, não raro, retomamos usando expressões do tipo “em outras palavras, ...”, “ou seja, ...”, “vou dizer de outro jeito, ...”, “o que eu quis dizer foi ...” – entre os fatores que nos fazem refletir quando estamos interagindo por meio da linguagem são as outras vozes, elas nos apontam e nos sensibilizam para rediscursivizar sempre que o “novo” puder contribuir para fazer do estudante um agente de linguagem.

4.6.3 Ciclo 3: Homens – Lobos de homens!

Com a proximidade do mês de outubro, muitas situações enfrentadas por crianças e adolescentes nos vêm à mente, sobretudo aquelas que violam direitos, negam dignidade, que passam despercebidas, camuflados no exagero de cuidados, atenção e zelo – camuflagens para o “controle” e para a “exploração” quando longe dos olhos de outras pessoas que não compactuam com tais comportamentos.

Na perspectiva de olhar a realidade das crianças mais de perto e sensibilizar os estudantes para a percepção de crimes de exploração do trabalho infantil e de meios de reação a estes, desenvolvemos as atividades do Ciclo 3, cujo título é “Homens – lobos de homens!”, com a promessa de que, antes do fim do ciclo, compreenderíamos o porquê deste tema.

Iniciei com a contextualização do título por meio de recursos que lhes permitissem fazer associações entre a tríade vivências, título do ciclo e materiais de leitura disponibilizados. Pois, a vida das crianças participantes desta pesquisa, e das demais crianças que estão matriculadas na escola Artur Pessoa, não é fácil: saem de casa muito cedo para chegarem a escola por volta das 7h30 e, quando retornam às 11h30, não têm tempo para as tarefas da escola, uma jornada de trabalho os aguarda, seja na lavoura, no pomar, na horta, no curral, na mata catando o açaí maduro, na limpeza e coleta do cacau, na casa. Então problematizamos o título do ciclo com os cartões disponibilizados pela Rede Peteca e com a fábula “O lobo e o Cordeiro” de Esopo.

A exposição montada com os cartões e com a fábula foi apreciada pelos alunos durante 10 minutos. Em seguida fomos à Roda de conversa para nos ouvirmos, para falarmos das impressões e das vivências – registramos apenas algumas falas dos alunos para não esquecermos, pois as realidades relatadas são quase uníssonas, o que muda são as condições do

trabalho e o nível de vulnerabilidade a que são submetidas as crianças, conforme vemos a seguir:

– Professora, num dá tempo de brincar, não. A gente chega, já come e já vai pra roça. Esse tempo tem de deixar o cacau limpo... Olha esse corte, foi do podão. Soltou e caiu aqui. Saiu muuuuito sangue. Pegou uns pontos, mas sarô logo. (participante nº 23)

– As minhas mãos, oh! Tá roxa assim, porque cato o açáí com meu pai. E, no tempo livre, a gente vigia, porque tem gente que vem roubar até de noite. Acredita! (participante nº 22)

– Hum... o pai num dá foga. Hum, meniino... já chego, já como e já vou pastorar o gado. De tardinha já tem que tá tudo apartado. E é todo dia. Num dá tempo de nada, de nada. (participante nº 16)

– Vixi... pois vou pro curral é 3 hora da manhã tirar leite. Patrão manda buscar cinco e meia. Se nois durmir, num damo conta. Já peguei coice duas vezes, porque a vaca num aceita ordenia. (participante nº 5)

Os depoimentos levaram-me a uma regressão atemporal de quarenta anos, quando eu estive exatamente nas mesmas condições que os participantes desta pesquisa: escola do campo, mesma PA 415, turma multisseriada, dividindo-me entre o estudo, os trabalhos domésticos e o trabalho na lavoura – os seis quilômetros para ir à escola eram vencidos a pé pela floresta – não existia transporte escolar, mas ainda assim, aprendi a ler e escrever. Há quem diga que as mudanças na educação ocorreram de forma rápida, com base no que vivi a quarenta anos atrás e no que estou vivendo hoje nesta pesquisa, reafirmo: as mudanças não são tão rápidas quanto algumas pessoas insistem em afirmar.

No encontro seguinte assistimos a uma gravação de Videoconferência da Rede Peteca tratando dos piores tipos de trabalho infantil e registramos os pontos que, individualmente, os estudantes consideraram mais relevantes em forma de síntese que, coletivamente, transformamos em um pequeno ensaio. No texto, a voz dos estudantes se fez representar e, à medida em que as ideias iam sendo apresentadas, íamos verificando as possibilidades de dizer, de argumentar, de apresentar dados novos ao texto. O ensaio foi digitalizado e cada estudante recebeu uma cópia para compor seu portfólio pessoal.

Na atividade de pesquisa, a leitura de dados em revistas e artigos impressos sobre os piores tipos de trabalho infantil, foi essencial para se aprofundarem na temática, apropriarem-se das informações, para sensibilizarem-se sobre sua própria condição e sobre a condição de outros, para construírem um juízo costurado a partir do que já sabiam e das outras vozes com as quais dialogam. Ainda na pesquisa, os alunos foram orientados a selecionar uma imagem a

ser recortada para servir à confecção de cartazes que, posteriormente, comporiam o painel do mural “Todo dia é dia das Crianças”.

Faltam dois encontros para o encerramento deste ciclo. O que os alunos dizem e escrevem sobre o trabalho infantil, considerando suas respectivas situações, ainda é muito superficial. Sei de suas realidades e sei que temem a exposição. Então, no penúltimo encontro deste ciclo, solicito que ao socializarem suas descobertas na pesquisa, relacionem com algo que tenham vivido – as histórias que narram, se fossem ficção, seriam plausíveis, mas são reais e mostram minha pequenez diante da fenda entre o ideal e o real. O funcionamento pleno da Rede de Proteção do Município (Secretaria de Educação, Secretaria de Saúde, Secretaria de Promoção Social, Conselho Tutelar e Ministério Público) tem que ser atuante e fazer valer o esforço despendido pelos estudantes para vencer os infortúnios, apesar de tudo. O tempo esgotou-se e, no próximo encontro, é hora de confeccionar/compor os cartazes e montar o mural.

Último encontro deste ciclo: imagens, papel, tesoura, cola, dicionário, régua. Vamos pôr no cartaz um pouco do que vimos e ouvimos nos encontros anteriores: uma imagem e uma frase jamais expressarão tudo que fora dito, mas vamos tentar. Orientações para a elaboração do cartaz: o tema, o recurso verbal e não verbal, a fonte, as cores, o objetivo, o leitor em potencial. Em grupos de três alunos, nove cartazes foram montados e expostos na expectativa de que a realidade possa se tornar menos dolorosa para estes estudantes e para todas as crianças calejadas pelo trabalho, que não raro, as impedem de “criatividar”.

O encerramento deste ciclo, além da exposição dos cartazes em mural, tivemos o momento “Cine-pipoca”, no qual os estudantes puderam assistir e comentar o curta-metragem “A história de Maria”, disponibilizado pela Rede Peteca. Para finalizar, retomamos a pergunta inicial do ciclo: porque o homem é o lobo do próprio homem? As formas de dizer foram diversas, mas o teor foi único: o homem, tendo oportunidade, explora seus semelhantes.

Das percepções pertinentes a este ciclo 3, ressalto, primeiramente, a importância da leitura para acessar as informações. E, aqui destaco a compreensão do ler para além do escrito – me refiro às imagens. Associadas à fábula, cada imagem exposta foi lida e contextualizada – foi ponte para se chegar a realidade dos estudantes e para pensarmos em soluções que lhes traga algum conforto. A videoconferência, apesar do esforço empreendido para dispor de internet, foi fundamental para ampliar a compreensão do que sejam gêneros do discurso orais e da

forma como as interações ocorrem – ainda que em tom de conversa, a videoconferência permite discutir qualquer tema a qualquer distância e, proporcionou aos estudantes a experiência inédita de dialogarem com estudantes de outros municípios, estados, países, mas que vivem situações semelhantes.

O processo de escrita e reescrita dos gêneros discursivos, como do ensaio por exemplo, propicia ao estudante aplicar na atividade de produção o que aprenderam nos outros eixos: enquanto leio, enquanto escrevo, enquanto falo permeiam minhas ações, as reflexões acerca do que considero inconsistente na língua e, busco não só entender e explicar, como também rediscursivizar, tornando mais compreensível e profundo o nível de interação.

4.6.4 Ciclo Extra: “Tamojunto!”

No ciclo 1, encontra-se descrita as condições de aprendizagem dos estudantes da turma multisseriada de 6º e 7º ano, conforme apontou dados dos testes da Secretaria Municipal de Educação realizado em setembro de 2023. Apesar da sensível melhora nos índices de aproveitamento – média de 63% – ainda não se chegou ao aceitável, pois, dada a quantidade de alunos da classe, o trabalho deveria apresentar resultados mais satisfatórios, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação.

Apesar de não dito, mas subentendido, que a escola deveria melhorar as condições de ensino, pois as metodologias utilizadas antes do primeiro teste geraram uma média de 33% de aproveitamento; ao adotarmos outras metodologias e darmos maior atenção a aprendizagem dos estudantes, essa média subiu para 63%. Se alguns assim compreenderam, outros preferiram buscar os culpados: desinteresse dos estudantes e a ausência da família. Mas, desta vez, o trabalho realizado com as Atividades Didáticas Integradas já tinha deixado marcas quanto ao protagonismo dos estudantes – mais que a melhora das notas, os ensinou a gerenciarem os conflitos e buscarem soluções tanto de ordem pessoal quanto coletiva. Este fato tornou necessário este ciclo, que não estava previsto.

Após ouvirem toda sorte de reclamação da equipe escolar por não terem obtido um resultado melhor nos testes, os estudantes participantes do Projeto “Cá entre nós, ...” pediram ajuda, descrevendo o quadro atual em que se encontravam. Então, ao invés de iniciar o ciclo 4, juntos, pensamos o ciclo extra “Tamojunto!” – uma oportunidade dentro do projeto para envolver os demais professores e a escola no processo interventivo de forma mais efetiva, pois no momento, a responsabilidade pelos resultados tinha sido transferida para os estudantes.

Então planejamos: 1º momento – Encontro com alunos, professores e equipe gestora para problematização do tema; 2º momento – Encontros de estudo: professor/aluno; e, 3º momento – Encontro com alunos, professores e equipe gestora para discutir resultados alcançados no 3º bimestre.

De comum acordo com a equipe gestora – direção e coordenação pedagógica – realizamos o encontro de problematização. A equipe diretiva reuniu todos os professores da turma e os estudantes para que pudessem se ouvir de forma paritária. Na oportunidade, os estudantes expuseram como estavam vulneráveis na situação apresentada, o esforço que fizeram para chegar até ali, como esta forma de pressão os deixava ansiosos e desmotivados, e, como os professores os ajudariam, se tivessem uma outra postura diante dos dados apresentados. Do outro lado, os professores, alguns mais amigáveis, outros nem tanto, também expuseram suas fragilidades e se propuseram a trilhar um caminho mais assertivo no sentido de fortalecer o processo de aprendizagem dos estudantes, desde que fosse uma ação coletiva.

Acordo selado. Mapeamento de dificuldades planilhado. Plano coletivo de trabalho pronto – tanto para o tempo-escola, quanto para o tempo-casa. Uma manhã de atividade didática coletiva para que uma metodologia de ação pedagógica fosse forjada e posta em prática com o objetivo de facilitar a aprendizagem e melhorar os índices de aproveitamento no 3º bimestre.

No segundo momento, estudantes e professores de cada componente curricular se reencontram. Em língua Portuguesa, retomamos as falas que forjaram a possibilidade do momento presente para fê-los aprender mais sobre a argumentatividade: 10 aulas foram necessárias.

Primeiro, – detalhei como se comportaram no decorrer do encontro com os professores para expor e defenderem seu ponto de vista: argumentos, contra-argumentos, refutações. Aproveitando-me do entusiasmo de perceberem como se saíram, solicitei que transformassem o evento de oralidade que viveram em uma carta argumentativa a ser enviada aos professores, apresentando-lhes, por meio da escrita, a proposta de mudar a dinâmica das aulas na busca de melhores resultados, utilizando-se dos mesmos argumentos ou de outros que ajudassem na defesa da proposta.

Escrever, depois de tudo que tinham passado deveria ter sido tarefa fácil – não foi! Tentaram, acompanhei pari passu: cada estudante, do seu jeito, disse; no entanto, era preciso dá

àquele conteúdo uma estrutura de carta argumentativa. Eis a antecipação do teor do próximo encontro. Recolhi os textos – o futuro deles já estava determinado.

Para o segundo encontro, além de cópia do texto produzido na aula anterior, trouxe várias cartas argumentativas extraídas da internet e de livros didáticos: manusearam, leram e, como numa espécie de movimento em cadeia, foram embolando o texto que, com muito esforço, construíram no encontro anterior.

– Isso é tudo besteira, professora! Num presta! Vou fazer outro... (Participante 1).

Relutantes, tiveram que resgatar o texto da lixeira, desembolar e desamassar. Expliquei que nenhum texto está pronto logo na primeira versão. Que mesmo escritores experientes rediscursivizam, reescrevem, fazem melhorias – põem e tiram informações, mesmo quando se dão por satisfeitos, numa nova leitura, ainda conseguem fazer modificações. E, que as cartas que manuseavam naquele momento, serviam para que pudessem melhorar a primeira versão do seu próprio texto. Dadas as explicações, fomos entender cada elemento que compunha a estrutura da carta argumentativa e fazer as adequações necessárias, pois claro estava que, quanto à finalidade e intencionalidade, não haviam dúvidas.

As aulas 5 e 6, destinaram-se a análise dos articuladores textuais que utilizamos na argumentação. Novas discussões. Novas adequações. Mudanças no texto outra vez. Agora de forma mais consciente.

No encontro seguinte (aulas 7 e 8): roda de conversa – comparamos as três versões do texto que produziram: a primeira, quando sem nenhuma orientação mais específica sobre a carta argumentativa, escreveram aos professores para defesa de seus interesses; a segunda, após manusearem e lerem cartas prontas extraídas de fontes públicas, dando à sua produção uma estrutura convencional; a terceira, após estudo dos articuladores textuais e adequações. Percebidas as mudanças, hora do último toque: as escolhas lexicais. Pontuei expressões que poderiam ser melhoradas, explicando-lhes que há diferentes jeitos de dizer a mesma coisa, e, às vezes, uma criteriosa seleção de palavras, o que é característico no texto escrito, faz a diferença para alcançar os resultados pretendidos.

Nas aulas 9 e 10, retomamos a questão lexical. Revisão final. Carta argumentativa pronta e assinada. Recolhi, solicitei uma cópia de cada carta na secretaria da escola. Enquanto as cópias eram produzidas, entreguei a cada aluno um envelope para carta (modelo antigo: branco com letras vermelhas, espaço para remetente e cep na frente, espaço para selo,

destinatário e CEP no verso) para que preenchessem. E, ciente das dificuldades que viriam, fiz consulta antecipada sobre o endereço e cep de suas comunidades junto aos correios. Quanto ao endereço e cep dos professores, solicitei antecipadamente na secretaria da escola, com uma restrição: as cartas argumentativas produzidas naquele ciclo não poderiam ser endereçadas à professora de Língua Portuguesa, poderiam enviar outras cartas, caso desejassem. Envio concluído – cada carta enviada custou R\$2,45 (dois reais e quarenta e cinco centavos) e foi entregue entre 4 e 7 dias úteis, considerando a proximidade entre correios e endereço de entrega.

Concluída a fase de estímulos e respostas do ciclo, é hora de avaliarmos: que respostas obtivemos mediante os estímulos experimentados e como isto impactou a aprendizagem dos estudantes e a prática pedagógica dos professores?

O diretor fez a fala de abertura do momento e passou a palavra aos estudantes. Estes, falaram do esforço empenhado no decorrer das aulas e fora da escola, também, dos resultados positivos que tiveram no terceiro bimestre, agradeceram a parceria dos professores, mas, ingenuamente se desculpavam por terem solicitado a intervenção que lhes proporcionara os êxitos obtidos – não compreendem que proporcionar momentos de aprendizagem é o papel e a função da escola.

Quanto aos professores, descreveram-se satisfeitos com os resultados, apesar de dizerem que “facilitaram” para os estudantes. E, sobre esta fala, uma reflexão: facilitar para que o estudante aprenda, criar os mecanismos necessários para que teoria e prática conversem é importante para que os cidadãos interajam no meio em que vivem de forma mais autônoma. A facilitação ocorreu nas aulas e não nos testes. Portanto, facilitar a aprendizagem não é um problema, é uma solução.

Outro ponto levantado foi o uso de tecnologias educacionais na realização das aulas – a referência não é sobre internet, datashow, computador: é sobre a maquete, o corte colagem, a pesquisa de campo, a leitura compartilhada, as pesquisas bibliográficas, os seminários, os júris simulados dentre tantos outros que potencializam as aulas e as aprendizagens.

Os professores elogiaram a iniciativa das cartas, pois a singularidade da atitude, criou uma relação mais afetiva com os estudantes e tornou sensível a situação vivenciada por eles e pela escola – se singular foi o teor das cartas, tanto quanto foi a forma de entrega: “– Eu já tinha esquecido da principal razão da existência dos correios e dos carteiros!” – disse a professora I.S.P.

O reencontro dos estudantes, professores e gestão escolar para discutir os resultados alcançados no terceiro bimestre trouxe conclusões previsíveis:

A primeira: de nada adianta está na sala de aula diariamente, se o que se ensina e o como se ensina não está gerando aprendizagem – os estudantes vêm à escola, porque querem aprender mais e melhor, se as aulas realizadas não lhes propiciam esta aprendizagem, perdem o estímulo porque sabem que estão perdendo tempo.

A segunda: aprender exige esforço e condições – é necessário dispor os recursos para que os estudantes realizem as atividades práticas e as contextualizações, do contrário não as executarão, não porque não querem, mas porque não dispõem de ferramentas para tal.

A terceira: a aprendizagem dos estudantes é de responsabilidade de toda a escola – as questões de aprendizagem devem ser discutidas com todos os professores, coordenação pedagógica, orientação educacional e gestão, para que juntos, discutam as melhores opções metodológicas para gerar aprendizagem, pois esta é a equipe preparada intelectualmente e incorporada ao serviço público educacional para estimular a aprendizagem dos estudantes, a família pode ajudar, mas não preparou-se intelectualmente para tal, tão pouco foi incorporada à prestação de serviços educacionais para este fim remunerada.

A quarta: num contexto coletivo, as partes precisam ser ouvidas – podemos supor os sentimentos e necessidades dos outros, independentemente de faixa etária, mas conhecer em sua complexidade, apenas quem está vivendo na situação pode. Assim, a escuta ativa, como recurso pedagógico é uma opção relevante à aprendizagem e presente nas Atividades Didáticas Integradas.

A quinta: quando uma ação é realizada coletivamente, as possibilidades de resultados positivos aumentam significativamente – a crueza das dificuldades cotidianas, o isolamento, as distâncias físicas e emocionais, as fragilidades da formação inicial (e contínua), a falta de recursos e tecnologias, ausência da família na escola e da escola na família são alguns dos empecilhos que justificam as condições da aprendizagem atualmente, no entanto, a experiência vivida neste ciclo mostrou que quando o propósito é comum e a caminhada coletiva, as trilhas, por mais íngremes que sejam, são superadas de forma mais dinâmica e suave.

No encerramento, após todas as falas, solicitei que os estudantes e os professores, se assim desejassem, relatassem a experiência vivida no Ciclo “Tamojunto!” para que num

outro momento, pudéssemos adensar a discussão acerca do que as ações pedagógicas realizadas mediante planejamento coletivo representaram para estudantes e professores, que novas tendências agregou ao trabalho da escola enquanto promotora de aprendizagem, de emancipação e de transformação social – não obtive retorno voluntário de nenhuma das partes.

4.6.5 Ciclo 4: Diferentes, mas iguais!

A escola é (ou deveria ser) um espaço de aprendizagens, de formação cidadã, de sensibilização à consciência crítica. No entanto, é também um ambiente onde o racismo se manifesta tanto explicitamente quanto em versões mais sutis, afetando profundamente a vida dos estudantes, sobretudo os negros e indígenas, e contribui para a perpetuação de desigualdades – desde piadas e comentários discriminatórios até a exclusão dos alunos de oportunidades educacionais e extracurriculares por conta do racismo já vimos em escolas brasileiras. Portanto, prescindir da implementação de ações afirmativas e de uma educação antirracista não é mais aceitável.

A promoção da igualdade e respeito a diversidade é necessária e urgente no espaço escolar, contudo, tendo em vista uma sociedade mais justa e plural, esta promoção está condicionada a dois movimentos: um, a adoção de ações que garantam a inclusão e a igualdade de oportunidades; e dois, uma educação antirracista que questione as estruturas de poder e sensibilize à consciência crítica. Nesta perspectiva, o ciclo 4 realizará Atividades Didáticas Integradas que pretendem a um só passo, ampliar as capacidades linguístico discursivas e promover o antirracismo no espaço escolar.

Para problematizar o tema, organizei uma mesa em frente a turma contendo um quadro de pessoas diferentes, ao fundo; e, à frente, três miniaturas de pessoas: indígena, preto e branco. E, junto com as boas-vindas, passei a convidar meus alunos a se dirigirem a mesa e a escolherem a miniatura de sua preferência.

Registrei as recorrências: dos 27 alunos, 04 escolheram miniatura de indígena, 08 escolheram miniatura de preto e 15 escolheram miniatura de branco. Coloquei os dados no quadro em forma de gráfico e perguntei o que condicionou suas escolhas. Entre vários “não sei” ou “sei lá!” e nem uma justificativa plausível, os estudantes não compreendem que suas escolhas estão atreladas aos valores ideológicos racistas assimilados, sem reflexão crítica, ao longo do tempo. Então aproveitei a oportunidade para tecer comentários acerca do valor das

peessoas, da importância de serem diferentes, da importância do senso de igualdade e equidade numa sociedade.

Em seguida, passei a explorar o quadro, inquirindo-os, comentando e estimulando-os a se manifestarem: Como acham que seria a vida se todas as pessoas fossem iguais? Os irmãos gêmeos univitelinos são iguais? Porque ser diferente é importante em uma sociedade? Os negros, indígenas, brancos e amarelos são tratados da mesma forma na sociedade brasileira? E aqui na escola, as pessoas são tratadas como iguais? Você já presenciou cenas de preconceito racial ou de outro tipo aqui na escola? Conforme os alunos foram respondendo, fui tecendo comentários sobre o racismo, sua criminalização e as punições previstas. Para arrematar a discussão e os comentários realizados, assistimos ao filme “Dudu e o lápis cor de pele”.

No segundo encontro fizemos a memória das discussões do encontro anterior e do filme, ressaltando o quanto o racismo impregna nossas ações, o que exige atenção às nossas falas e às nossas ações, contudo, grande parte das atitudes discriminatórias são recorrentes, mas não involuntárias. Então passamos a elencar atitudes e expressões racistas recorrentes na sociedade e a analisar como poderíamos reagir a elas de forma afirmativa. Em post its vermelhos, registramos as expressões depreciativas; em post its verdes, registramos uma expressão correspondente na informação sem discriminação racial. Com os post its montamos o Painel “Antirracista – Ser ou Não Ser: uma opção!” e o expusemos na parede da sala.

No terceiro encontro, trabalhamos em pequenos grupos. A cada um entreguei a Cartilha Antirracista (doação do Ministério Público do Estado do Pará) e cópias das Leis nº. 10.639/03, 11.645/08, 12.288/10, 9.341/21, 14.532/23; o Artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Cada grupo além de ler a cartilha por inteiro, tinha que estudar e socializar um tópico em específico a ser sorteado após a leitura do material, para aprofundamento por meio de pesquisa e apresentação pública, com o auxílio de cartazes. Ao concluírem a leitura inicial, tivemos o sorteio dos temas de aprofundamento e adentramos à pesquisa do tópico. Enquanto estudavam, iam selecionando os materiais necessários a confecção dos cartazes. Tudo pronto para as discussões da aula seguinte.

No quarto encontro, os estudantes socializaram de forma breve os resultados da pesquisa realizada, pontuando os implicadores de uma educação antirracista e da realização de ações afirmativas dentro das escolas. Os cartazes, muito expressivos, complementavam a fala dos estudantes e possibilitaram compartilhar com a escola o que havíamos produzido.

No quinto encontro, coadunando-se ao que fora dito pelos estudantes ao apresentarem os resultados de suas pesquisas, assistimos ao documentário “Racismo na escola”. Ao final, fomos à roda de conversa para as considerações e organização pontual das aprendizagens construídas até o quinto encontro: O valor da diversidade numa sociedade plural, a ideologia (anti)racista, criminalização e punição: a legislação (inter)nacional, racismo “naturalizado”, o antirracismo e a escola – bastante conteúdo, para o curto espaço de tempo que tivemos.

Sexto encontro: quem aprende de repente ensina, e quem ensina, de repente aprende – conhecimento é via de mão dupla; e, por meio dele adquirimos um nível de consciência capaz de nos fazer reagir às condições a que somos submetidos. Partindo do princípio que conhecimento só tem valor se compartilhado, nas aulas 15 e 16, com a síntese construída na aula anterior em mãos, começamos as tratativas de como fazer para que estas informações chegassem ao maior número de pessoas possíveis. Artigo de opinião, panfleto, folder, fanfics, outdoor, podcast, carta de repúdio – sobre cada um, de forma clara, mas não simplória, fui explicando da finalidade e intencionalidade à estrutura e suporte de publicação e circulação: vitória da carta de repúdio – produzir a carta e enviar à Rádio Difusora FM Vale do Xingu, no quadro “Carta do Ouvinte” do “Programa Marcos Pontes”, porque “– Todo mundo da roça e da rua curte!”, disse a participante nº. 9.

Sétimo encontro: Manuseio e leitura de cartas de repúdio impressas, análise do teor, da tessitura textual, da organização estrutural, da diferença entre carta de repúdio e carta de ódio. Definimos que os destinatários da carta eram os ouvintes do Programa de Rádio e que faríamos referência ao dia 20 de novembro: Dia da Resistência Negra, como mote da nossa produção. As cartas começaram a tomar forma. Cada estudante, ao seu modo foi dizendo da necessidade de conhecer e respeitar a diversidade; de como essa diversidade enriquece a sociedade; de como é necessário garantir igualdade e equidade; de como as pessoas devem reagir ao perceber atitudes racistas e discriminatórias de toda natureza; do quanto as atitudes racistas ferem e marcam a trajetória de vida de uma pessoa; de que todos temos as mesmas capacidades, independentemente de raça, cor, credo, nacionalidade, aparência – e comumente a ampliamos mais em alguns aspectos, menos em outro, isto depende de cada um de nós, das condições socioeconômicas e das oportunidades.

Oitavo encontro: Dispostos em roda, no chão do pátio da escola, entreguei a cada aluno uma cópia de sua carta. Leram. Passaram ao colega seguinte até que a carta de cada um

voltasse à sua mão. Pergunta: Após ouvir as vozes de seus colegas, há algo que gostariam de acrescentar ou excluir de suas cartas? Conforme iam falando, fui registrando. E então, voltamos a sala, assumi a postura de escriba e mediador – elaboramos a carta coletiva a ser enviada ao Programa de Rádio, a partir do já dito nas cartas e das observações do que acrescentariam ou excluiriam.

Esta carta foi entregue na recepção da Rádio FM local, com recomendação ao locutor: “– Por favor, se possível, leia em 20 de novembro: Dia da Consciência Negra. Gratos.” E, de fato, foi lida pelo locutor, em seu Programa de rádio, no quadro denominado “Carta do Ouvinte”, no qual ele ler as cartas e interage com os ouvintes por meio de mensagens de WhatsApp, mensagens de voz, ligação telefônica.

Nono encontro: às 9h30 da segunda feira, 20 de novembro de 2023, horário de aula, juntos, pudemos ouvir e dimensionar o alcance de nossa ação. Das ondas da rádio, captamos com o velho “moto-rádio” a pilha, toda a transmissão: a leitura, os comentários do locutor, as mensagens de texto e de áudio que as pessoas mandaram, as ligações – os estudantes ficaram radiantes, eu também!

A mensagem chegou a muitos lugares e a muitas pessoas – o que vai mudar no comportamento delas não temos como prever, mas podemos observar o que mudou nos estudantes participantes desta pesquisa e na escola. Os outros professores sabiam da transmissão – levaram um rádio para a sala de aula. A merendeira, enquanto fazia alimentação das crianças, ouviu nossa carta; o vigia e seu radinho ouve o quadro cartas do ouvinte todos os dias, neste dia não foi diferente – a diferença é que tinha haver com ele também.

Décimo e último encontro: Avaliação e autoavaliação: – Como vocês estão hoje? Mesma pergunta feita no início do segundo ciclo, à época, poucas vozes se manifestaram. Desta vez, as respostas brotavam de todos os lados. Uma euforia. Todos queriam falar, já que na aula anterior, estávamos mudos – todos os nossos sentidos se voltaram a ouvir o quadro “Carta do Ouvinte”, no caso nossa carta.

– Prof. estou bem! E foi top. A senhora viu? A mulher contou que o marido deixou ela porque ele era branco e o filho nasceu mais escurinho. Nada haver... (participante nº 11)

– Tô bem professora, obrigada por perguntar. Mas vou falar, gostei do homi que desceu o braço no cabra que chamou o fie dele de prego. Sabe, nem acho que tivesse chamando de macaco. Só que na roça, ‘prego’ é nome de macaco: tem o soin, o zogue-zogue, a guariba e o macaco prego, né?! (Participante nº 27)

– Tô ligado fessora... E só sei dizer que quando aquela tia disse que nois tem de chamar a polícia, nois tem mermo. Tem um bando de gente que diz que nois é frango de umbanda, que nois num é ninguém, pergunta se na nossa casa num tem tesoura e pente, chama nosso cabelo de farofa e de bosta de rolinha... Fessora eu digo... sei não... se é comigo, num sei se dá tempo dos homi chegar não... (participante n°. 17)

Felicidade entre os estudantes – a Carta foi lida e muitos comentários foram feitos pelos ouvintes. Indignação entre os estudantes – apesar de estarmos vivendo em “tempos modernos”, a ignorância e o preconceito racial, que com outros coexistem, ainda marcam as relações cotidianas de forma brutal. Um estranho paradoxo!

A carta gerou comentários para muitos bate-papos na escola, na comunidade e na casa. Pois os filhos contaram aos pais que a carta iria ao ar – e eles também acompanharam. O nível de consciência aumentou sensivelmente na turma, na escola, na família – não é uma ação que porá fim ao racismo nestes ambientes, mas certamente impactará comportamentos, aguçar os ouvidos para as falas sutis do racista que, por vezes, nem percebe a quão nefasta é sua prática cotidiana.

Aproveitamos as produções deste ciclo e montamos uma coletânea-álbum “Vozes de Raça”, entregue na sala de leitura; na oportunidade, já que estávamos na sala de leitura, entreguei um marcador de página sanfonado a cada estudante: em cada face da sanfona, uma imagem de escritor ou artista afrodescendente seguido de breve biografia. Assim, demos por encerrada as atividades do quarto e último ciclo do Projeto “Cá entre nós, ...”.

O encerramento deste ciclo traz algumas observações a serem consideradas. A primeira, diz respeito ao nível de consciência que temos (ou que não temos) de nossa própria condição nos espaços sociais – uma olhada mais atenta às nossas atitudes mostram que os ranços do escravismo ainda perduram em nós e que só nos libertaremos à medida que exercitarmos contínua e conscientemente novas formas de “fazer” e de “dizer”.

A segunda: somos produtos de nossas experiências. Assim, das reações mais abruptas dos estudantes é possível inferir as condições dialógicas que experimentam fora do ambiente escolar, mas que nele se refletem; não nascemos impacientes, imediatistas, ansiosos, agressivos, racistas, intolerantes – aprendemos a sê-los de alguma forma, e geralmente em ambiente hostil. Ideologicamente as atitudes racistas impregnam o ser e o fazer dos desatentos e de muitos “atentos”, escondem-se, algumas vezes, na sutileza, mas afloram aos primeiros confrontos. Portanto, a escola precisa ser o ambiente de acolhimento, onde os talentos afluam e as habilidades ampliem-se ao ponto de vislumbrar a superação das estatísticas geradas pela

falta de oportunidades e da atenção devida à educação básica neste país, sobretudo a negros e indígenas que tiveram tolhidas suas oportunidades.

A terceira: há uma compreensão equivocada do que seja tecnologia educacional e tecnologia digital, contudo, em ambos os casos, faz-se necessário a adequada utilização para facilitar o processo de aprendizagem: podemos ter em mãos a tecnologia mais moderna do mercado, se não a utilizarmos adequadamente e com intencionalidade pedagógica, em nada contribuirá para a aprendizagem dos estudantes – será apenas um novo jeito de manter velhas práticas. Assim, importa dizer que a escolha do velho “moto-rádio” à pilha, como tecnologia educacional e o envio da carta pelo correio no ciclo “Tamojunto” foram propositais para que os professores e coordenação pedagógica percebessem que cada situação de ensino-aprendizagem pode ser potencializada com o uso hábil de ferramentas diversas, sejam modernas ou não – a questão reside em relacionar os objetivos e propósitos às ferramentas disponíveis e decidir por aquelas que melhor resultado proporcionarão.

A quarta: aprender exige diálogo, discussão, interação, manuseio, tentativas, refações, exercícios – sem perder de vista que as aprendizagens são singulares: cada um aprende de um jeito. Portanto, é importante que a escola, independentemente da escassez de material e das distâncias, crie mecanismos para disponibilizar aos estudantes recursos que lhes possibilitem estas experiências – elas contribuem para fê-los protagonistas de seu próprio conhecimento.

No que se refere a língua, as ações desenvolvidas envolveram, ciclicamente, atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística na perspectiva de ampliar as capacidades linguístico-discursivas e, no processo, ampliar também as capacidades de análise crítica, de ação autônoma, de serem estudantes e cidadãos mais responsivos em suas interações.

Por fim, o ciclo proporcionou aprendizagens para além dos muros da escola. Os estudantes mobilizaram esforços para aprender e para ensinar, para disseminar suas impressões sobre o que é ser uma sociedade plural e igualitária, em que direitos são garantidos e valores como respeito, tolerância, solidariedade e liberdade são compartilhados. Se, junto aos estudantes pensamos a possibilidade deste modelo social, temos que pensar também que a mudança começa em cada um de nós.

4.7 Discussão e Aplicação dos Resultados

O impacto de uma pesquisa em educação é percebido quando seus resultados são discutidos e aplicados de maneira prática no chão da escola. Assim, importa compreendermos como se dá essa discussão e aplicação de resultados e, qual a importância destes fatores para a melhoria contínua da educação.

Primeiro entendimento: as mudanças acontecem por meio do diálogo e da colaboração. A discussão dos resultados de pesquisa em educação implica em um diálogo contínuo entre pesquisadores, educadores, gestores escolares e demais partes interessadas – na discussão, a troca de ideias e perspectivas pode levar a uma melhor compreensão dos desafios enfrentados e das possíveis soluções.

Segundo entendimento: a utilidade de uma pesquisa reside na sua aplicação. Trata-se do entrelaçamento entre conhecimento teórico e práticas concretas e tangíveis – desta intrínseca relação de complementaridade entre teoria e prática surgem possibilidades, se não novas, mas diferentes, de enfrentar os desafios no processo ensino-aprendizagem, o que implica em adaptar e integrar as descobertas da pesquisa nas políticas educacionais, nos currículos escolares e nas estratégias de ensino, de modo a beneficiar os estudantes diretamente e a promover o sucesso destes.

A garantia de sucesso é um desafio a ser vencido – na tríade “acesso, permanência e sucesso”, demonstra-se aquém das expectativas dos órgãos educacionais, se consideradas as taxas de aprovação nas escolas públicas de educação básica do Brasil, do estado do Pará, do município de Altamira, situação verificável em consulta rápida à Plataforma do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, via internet.

Terceiro entendimento: a utilidade da pesquisa está condicionada à qualidade de seus resultados, ou seja, à credibilidade e relevância das conclusões obtidas resultam de estudo planejado, coleta de dados confiáveis e análise imparcial dos resultados – o que só é possível mediante evidências sólidas como base e metodologias rigorosas.

Quarto entendimento: as conclusões obtidas nas pesquisas são provisórias. Trata-se de compreender o caráter contínuo e cumulativo da pesquisa, reconhecendo as limitações e áreas de melhoria em estudos existentes, os pesquisadores podem direcionar seus esforços para preencher essas lacunas e avançar de forma significativa.

Mediante o exposto, esta pesquisa, apresenta, a seguir, a discussão e a aplicação dos resultados obtidos, organizados sequencialmente em: Percepções da Leitura, Percepções da Oralidade, Percepções da Escrita, Percepções da Reflexão Linguística, Percepções da Interdisciplinaridade, Percepções das Atividades Didáticas Integradas.

4.7.1 Percepções da Leitura

As evidências mostraram que as contribuições da leitura ao processo ensino-aprendizagem vão além da mera aquisição de conhecimento e impactam positivamente o desenvolvimento educacional dos estudantes.

No ciclo 1, os estudantes, ao acessarem informações sobre às responsabilidades de cada um dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, perceberam que o nível da aprendizagem esperado deles é produto de um conjunto de ações, as quais não competem exclusivamente a eles e, ainda que não tenha sido da forma incisiva, reagiram e cobraram a assunção da parcela de responsabilidade que cabia a cada um dos envolvidos no processo educacional.

No ciclo 3, a leitura possibilitou aos estudantes a percepção de que, ainda que não se encontrem nas condições ideais, para além do discurso do “ajudar em casa”, existem possibilidades de uma vida mais confortável no presente. Assim, se por meio da leitura e das atividades os estudantes não saíram da condição de cordeiros, adquiriram argumentos que lhes permitiu mitigar condições de vida mais próximas de seus interesses – ampliaram suas capacidades linguístico-discursivas.

No ciclo extra, a leitura permitiu aos estudantes ampliarem sua discursividade e capacidade comunicativa ao lerem cartas argumentativas e compararem com suas produções pessoais, compreendendo a necessidade de aprofundamento sobre o gênero para melhorarem o discurso – uma autocrítica que lhes servirá em todas as esferas de circulação social.

No ciclo 4, a leitura permitiu que os estudantes percebessem que há o senso comum e as pesquisas científicas, levando-os a pensar nas arbitrariedades entre o que se diz e o que se faz na prática, sobretudo quando o assunto é racismo. E isto os fez mergulhar na busca de informações que abrangem desde as expressões utilizadas rotineiramente como naturais às legislações que garantem punição ao racismo como ato infracional e criminoso.

Assim, pôde-se comprovar que a leitura amplia os horizontes do conhecimento, à medida que possibilita ao estudante o acesso a diferentes ideias, culturas e perspectivas: a compreensão do mundo ao seu redor foi alterada ao emergirem nas provocações dos tipos e gêneros discursivos, resultando em aquisições cognitivas; pôde-se comprovar que a leitura desenvolve a capacidade de interpretação e análise crítica, pois possibilitou-lhes questionar, analisar e sintetizar informações – habilidades necessárias ao pensamento crítico e a resolução de problemas.

Pôde-se comprovar que por meio das atividades de leitura, as capacidades linguageiras e comunicativas são ampliadas, pois, uma vez expostos a uma variedade de estilos e gêneros discursivos, os estudantes aprimoraram sua capacidade de expressão verbal e escrita, bem como sua habilidade de comunicar ideias com clareza; pôde-se comprovar também que a leitura contribui para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes ao promover empatia e compreensão interpessoal – ao se identificarem com personagens e situações presentes nos textos, foram provocados e incentivados a refletirem sobre suas próprias emoções e experiências, fortalecendo assim suas habilidades sociais e emocionais.

Não poderia deixar de mencionar a valia da leitura no estímulo à imaginação e à criatividade – à medida que leem e usufruem da literatura (ficcional ou científica), por exemplo, não apenas escapam da realidade, mas também alimentam a imaginação, o que os incentiva a explorar novas possibilidades e a pensar de forma inovadora – conforme ocorrido no ciclo 3, a partir da leitura da fábula “O lobo e o Cordeiro” (Esopo, séc. VI a. C.).

Os benefícios da Leitura no processo ensino-aprendizagem estendem-se desde a expansão do conhecimento até o desenvolvimento socioemocional, sendo, portanto, prática pedagógica integrante do currículo escolar a ser realizada não apenas nas aulas de língua portuguesa, mas de todos os componentes curriculares da educação básica.

4.7.2 Percepções da Oralidade

As evidências coletadas e analisadas no decorrer do Projeto “Cá entre nós, ...” mostraram que a oralidade não serve só à transmissão de informações, mas é o meio pelo qual interagimos socialmente: somos genuinamente orais – em condições típicas, falamos. Materializamos nos gêneros discursivos orais a diversidade do meio em que vivemos; nas situações reais de uso da língua estimulamos nossa capacidade de pensar criticamente e de reagirmos como os respondentes responsivos (em algum nível) que somos.

Em cada ciclo realizado, as atividades da oralidade mostraram níveis variados de aproveitamento: algumas foram mais e outras menos produtivas, dependendo de como os estudantes eram provocados e estimulados. A frequência com que foram realizadas as rodas de conversa fez com que os estudantes aprendessem a falar sobre suas percepções, mas também com que aprendessem a ouvir – uma escuta ativa é tão importante para a aprendizagem quanto a explicitude do discurso informativo lido ou proferido. Além disto, foram práticas da oralidade os momentos de reflexão linguística que possibilitaram novas nuances aos gêneros discursivos orais e escritos, a exemplo dos ensaios de “seminário”.

Do ciclo 1 destaco a construção compartilhada de significados. Do entendimento que cada estudante socializou sobre a oferta de ensino público, construímos um infográfico; do ciclo 2, a segurança adquirida à medida que se expuseram como “cantores” de suas paródias – todos temos medo, enfrentá-lo é um ato de coragem e, cantar diante dos colegas não foi tarefa fácil, ainda assim o fizeram, confiantes na solidariedade e respeito de uns para com os outros.

Do ciclo 3 destaco à apresentação dos resultados da pesquisa sobre os piores tipos de exploração do trabalho infantil – em qualquer etapa da educação básica, quando tivemos que falar para uma plateia, tremíamos e sentíamos um frio na barriga, tomados do nervosismo produzido pelo medo de “errar” e de tornar vivível nossas fragilidades. Os estudantes de hoje e do passado são igualmente humanos e necessitam sentirem-se seguros para uma melhor entrega: descobriram na parceria o caminho para aprender mais e melhor, se ajudaram mutuamente – quando um “engasgava”, o outro continuava e, assim, foram se complementando uns aos outros. Além disto, a conexão empática construída criou laços afetivos, proveniente das histórias de vida dos estudantes e da professora, que na tenra idade, experimentara das mesmas mazelas que seus estudantes atuais.

No ciclo extra os momentos orais foram decisivos e produtivos, tanto aos estudantes quanto aos professores: apresentação de situação problema, discussão das possibilidades de ação conjunta, planejamento interdisciplinar, avaliação do processo e autoavaliação – no conjunto, as atividades possibilitaram diálogo franco e responsivo, perspectiva de uma nova trilha rumo a aprendizagem, encontro das perspectivas de diferentes gerações e de diferentes áreas de conhecimento.

No ciclo 4 as experimentações da oralidade foram propiciadas por meio do documentário, da roda de conversa, da socialização dos resultados de pesquisa bibliográfica, do

programa de rádio e, neste a leitura da carta de repúdio. De todos, o momento de maior autocrítica ocorreu na conversa após a leitura da carta: percepções do que fora dito e do que poderia ter sido dito, percepções do comportamento linguístico e do comportamento social (juízo construído com base no uso da língua – pré-conceito), percepções sobre a temática e o teor.

Dos benefícios acarretados ao processo ensino-aprendizagem, decorrentes das atividades de oralidade, ressalto primeiro, a interação social e a construção compartilhada de significados – nas discussões de sala de aula, nos debates e atividades em grupo os estudantes tiveram a oportunidade de expressarem suas ideias, de manifestarem suas opiniões, de ouvirem diferentes perspectivas (pontos de vista que se assemelham ou destoam dos seus) e de colaborarem na construção do conhecimento, pois a “aprendizagem é, essencialmente, um processo social” (Vygotsky, 1978).

Segundo, destaco a ampliação de habilidades de comunicação verbal e não verbal, pertinentes a expressão e compreensão de ideias na prática de articulação de pensamentos e da escuta ativa – à medida que proporcionou o exercício da expressão oral, as práticas pedagógicas de oralidade permitiram aos estudantes aprimorarem a capacidade de articular ideias com clareza e coerência, de interpretar e responder responsivamente às vozes dos pares com os quais interagem, tanto verbalmente quanto por meio de gestos e expressões faciais.

Terceiro, destaco o estímulo à reflexão crítica e ao pensamento analítico – a participação nos debates e argumentações desafiou os estudantes a analisarem diferentes pontos de vista, a questionarem pressupostos e a formularem argumentos fundamentados: terreno propício à ampliação da capacidade de pensar crítica e autonomamente.

Quarto, destaco a valorização da diversidade linguística e cultural (reconhecendo a riqueza de diferentes formas de expressão) – ao incorporar as variedades linguísticas e culturais nas interações orais e reais das quais os estudantes participaram, decorreu a ampliação da compreensão sobre diversidade humana e o fortalecimento da capacidade de se relacionar de forma inclusiva e respeitosa com os outros: os estudantes reconhecem e respeitam as diferentes formas de expressão linguística presentes em sua comunidade e no mundo, ampliam sua compreensão da diversidade humana e desenvolvem uma maior sensibilidade intercultural.

No quinto destaque, enfatizo o fortalecimento dos laços emocionais e afetivos entre estudantes e docentes – os estudantes e a professora compartilharam entre si suas histórias,

experiências e emoções, criando e/ou fortalecendo a confiança entre eles e estabelecendo conexões mais profundas (além do intrínseco à relação colega/aluno e aluno/professor): um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, empático e inclusivo como o que se criou a partir do envolvimento emocional entre estudantes e professora favorece integralmente o processo de aprendizagem.

As contribuições da oralidade ao processo ensino-aprendizagem são sensíveis e incluem percepções que abrangem desde o estímulo à interação social até o pensamento crítico e a valorização da diversidade. Sua incorporação às práticas pedagógicas, tanto de língua portuguesa quanto dos demais componentes curriculares, coadunando-se à Base Nacional Comum Curricular, é fortemente recomendável: trata-se de uma estratégia potente no enriquecimento das experiências educacionais dos estudantes.

4.7.3 Percepções da Escrita

Ao considerar a escrita uma forma de empoderamento que nos permite a expressão das nossas próprias vozes e perspectivas (Street, 1984), é preciso pensar e buscar estratégias práticas e eficazes para que o processo ensino-aprendizagem de língua se efetive, possibilitando a inclusão da escrita não apenas como instrumento de registro histórico, mas também como recurso de reflexão, de consolidação de conhecimentos, de organização de ideias, de estímulo à criatividade e autoexpressão, dentre outras finalidades.

Assim, conforme análise das evidências coletadas no Projeto “Cá entre nós, ...”, desenvolvidas por meio das Atividades Didáticas Integradas, as atividades de escrita perpassaram por todos os ciclos, deixando um desenho com o perfil dos estudantes antes e depois da realização das aulas de língua.

No ciclo 1, a síntese em infográfico permitiu aos estudantes, a partir do texto lido, com palavras-chave, elaborar um gênero discursivo escrito e visual que facilitou a compreensão das informações de forma global: visualmente informativo, sintético, organizado. A carta de solicitação foi o gênero principal deste ciclo: uma oportunidade de elaborar e reelaborar, de selecionar o quê e o como dizer, tanto de forma individual quanto coletiva, possibilitando rediscursivização, reflexão e análises, pensamento crítico e avaliação.

Do ciclo 2, o produto escrito de maior relevância ao processo ensino-aprendizagem foi a paródia – por meio dela os estudantes trabalharam a escrita, mobilizando habilidades que lhes permitiram aprimorar o texto em teor, em expressividade, em forma, em argumentação e

persuasão. No ciclo 3, a síntese e o ensaio permitiram mobilizar habilidades para estruturar os gêneros discursivos de forma que o estudante organizasse suas ideias, facilitando a consolidação do conhecimento e o registro. No ciclo extra, a atividade escrita trouxe como gênero discursivo principal a carta argumentativa – uma oportunidade de interação por meio da escrita em que os estudantes estabeleceram relações, descobriram afinidades, criaram vínculos e trabalharam (estudaram) de forma colaborativa com os seus pares.

No ciclo 4, as atividades de escrita proporcionaram aos estudantes a organização das ideias por meio de anotações e sínteses na perspectiva de melhor apropriarem-se dos conhecimentos. A carta de repúdio “roubou a cena” neste ciclo: com ela, os exercícios individuais e coletivos de composição, articulação clara das ideias, concisão, revisão autorreflexão e autoria ganharam sentido e aplicabilidade contextual.

Assim, podemos dizer que os resultados obtidos na pesquisa sinalizaram ao menos sete aspectos em que as atividades de escrita realizadas foram produtivas e auxiliaram na ampliação das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes.

Um: o desenvolvimento das habilidades de comunicação e expressão escrita – necessárias nas diversas esferas da vida pessoal e profissional. O desenvolvimento de tais habilidades ocorreu à medida em que os estudantes se mobilizaram para articular as ideias de forma clara, coerente, persuasiva e, ao transmitirem informações escritas (com redação própria) de acordo com a intencionalidade preestabelecida e com o contexto de produção/recepção – o que possibilitou aos estudantes expressarem suas próprias opiniões e sentimentos de maneira autêntica.

Dois: facilitação à consolidação e memorização do conhecimento – concisão, coerência e clareza na organização das ideias é um desafio aos estudantes, mas transposto à medida que escreveram sobre os conceitos aprendidos nos resumos, fichamentos e anotações realizadas (em outra realidade pode ocorrer com outros gêneros): um reforço à compreensão e apropriação do que fora estudado, um exercício à organização e consolidação de informações significativas – uma facilitação, pois torna as informações e o conhecimento registrado mais acessível.

Três: organização e expressão de ideias de forma estruturada e coerente – quando escrevemos, seja ensaios, relatórios ou outro gênero, selecionamos a finalidade, o leitor em potencial, a intencionalidade e a esfera de circulação por meio da qual o texto transitará,

contudo, o texto precisa compor-se de ideias estruturadas e coerentes para que expresse (informe) o proposto pelo escritor, mesmo com as inferências e intertextualizações próprias do leitor. Assim, ao exercitarem a capacidade de formular argumentos e organizá-los, os estudantes ampliaram suas habilidades de análise e o pensamento crítico.

Quatro: promoção da reflexão e da autorreflexão – quando colocaram suas ideias no papel, os estudantes foram incentivados a revisar e aperfeiçoar seus pensamentos (elaboraram e reelaboraram o discurso na busca da melhor forma de dizer), encorajados a considerarem diferentes perspectivas e pontos de vista sobre os diferentes temas tratados: desenvolveram a capacidade de refletir e ponderar, de avaliar as possibilidades e optar pelo que melhor se ajustou às necessidades do contexto.

Cinco: estímulo à criatividade e à imaginação – os estudantes foram encorajados a explorar novas ideias, perspectivas e possibilidades ao escreverem as histórias, os ensaios, as paródias, as frases que compuseram os cartazes (poderiam ter o mesmo resultado ou até melhor ao escreverem poesias, crônicas, contos ou outros gêneros discursivos), ampliando suas habilidades de imaginação e sua capacidade inventiva, por meio das atividades de escrita.

Imaginar e inventar é um exercício que vem mudando a dinâmica das coisas do mundo e, necessita testar até que se chegue à perfeição ou ao aceitável, ou ao compreensível: assim fazemos com a escrita e com as outras coisas o tempo todo. Para os estudantes a dinâmica é a mesma – seja na escrita, leitura, oralidade ou reflexão linguística, irão testar até chegar ao “aceitável” – o que envolverá algumas tentativas frustradas, mas que fazem parte do processo.

Seis: autonomia e autoexpressão (autoria). Os estudantes escreveram sobre temas de seu interesse e sobre suas experiências pessoais, assumindo-se protagonistas ativos do seu processo de aprendizagem. Ao criarem e expressarem-se livremente, experimentando de suas capacidades criativas, os estudantes aprimoraram suas habilidades de expressão pessoal (compreendendo que, apesar do diálogo com outras vozes, a sua voz é única) e fortaleceram suas identidades como escritores (autores autênticos e legítimos de suas produções).

Sete: documentação e registro do conhecimento – à medida que registraram, por meio da escrita, suas descobertas, reflexões e percepções, os estudantes contribuíram para a preservação e disseminação do conhecimento, permitindo que suas ideias sejam compartilhadas e acessadas por outros no presente e no futuro.

A escrita tem uma peculiaridade: é uma atividade da linguagem que permite a quem escreve aprender a partir de suas próprias experiências. Portanto, propiciar aos estudantes atividades de escrita contextualizadas e em situações reais de uso, implica adotar estratégias que garantam aos estudantes seu uso social, possibilitando tanto a apropriação quanto um uso mais eficiente nas diferentes situações que impõe a sociedade.

Nas aulas de língua portuguesa, as atividades de escrita, associadas à outras atividades de valor análogo e de uso social, destacam-se por contribuírem no processo ensino-aprendizagem voltado a uma formação escolar comprometida com a liberdade dos estudantes. Logo, tais atividades devem estar presentes nas aulas de língua e de outros componentes curriculares de forma complementar às atividades de leitura e oralidade, como propõe as Atividades Didáticas Integradas.

4.7.4 Percepções da Reflexão Linguística

No processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a prática da reflexão linguística é atividade que permeia a leitura, a escrita e a oralidade, adquirindo grande relevância ao desenvolvimento e ampliação das habilidades comunicativas e interpretativas dos estudantes, pois envolve a análise crítica e consciente da linguagem, incluindo seus elementos estruturais, significados e usos contextuais. Assim, neste estudo, destaco alguns aspectos para discussão, considerando a intensidade com que esta atividade ocorreu em todos os ciclos e suas contribuições no processo de aprendizagem da língua.

Como primeiro aspecto, destaco a compreensão mais abrangente da língua e de sua estrutura. As atividades de reflexão linguística desenvolvidas permitiram aos estudantes explorarem a estrutura da língua e, à medida que analisaram seus componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, ampliaram o nível de compreensão das regras e padrões linguísticos; melhoraram suas condições de produção e de interpretação. Ao refletirem sobre os padrões linguísticos presentes na escrita e na fala, desenvolveram consciência metalinguística, o que contribuiu para melhor compreensão do funcionamento da língua.

O estímulo ao pensamento crítico e a análise textual é o segundo aspecto. As reflexões realizadas sobre o significado e o contexto de uso das palavras exigiram dos estudantes o exercício de lerem as entrelinhas, de identificarem nuances de um significado e de reconhecerem a intenção do autor em diferentes gêneros discursivos.

Ao examinarem como as escolhas linguísticas influenciam o significado e a interpretação de uma mensagem, os estudantes foram incentivados a questionarem e avaliarem criticamente o uso da linguagem em diferentes contextos sociais e culturais, sobretudo o deles. O efeito desta ação refletiu-se na produção inicial e nas retomadas dos seus próprios discursos (escritos e orais).

As reflexões sobre o significado de palavras e expressões, os desafiaram a pensar criticamente sobre suas práticas. A percepção de como estavam usando a linguagem para se comunicarem e como as suas escolhas linguísticas afetavam o sentido do texto e sua interpretação, levando-os a “rediscursivização” (Moura, 2017).

O terceiro aspecto: consciência linguística e metacognição. Ao refletirem sobre como estavam usando a linguagem para se comunicarem (suas escolhas linguísticas, jeito de falar, estilo de escrita e estratégias de leitura), os estudantes analisaram seu próprio processo de aprendizagem – adquiriram percepções conscientes de suas habilidades linguísticas, de seus pontos fortes, das áreas em que deveriam se propor a melhorarem – e, com a ajuda do professor de língua, ajustaram as estratégias de estudo para aprenderem o mais autonomamente possível.

É recomendável que a ação de avaliar pontos fortes e pontos a melhorar, com os estudantes, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, seja incorporada às práticas docentes nos diferentes componentes curriculares – uma garantia de que o estudante vai aprender o que precisa de fato, e não o que uma planilha distante do contexto real, estabelece que se deva ensinar.

O quarto aspecto consiste em adaptar a linguagem para diferentes públicos (audiência ou leitores) e situações comunicativas (diversidade de contextos) – esta ação exige seleção e organização de palavras e estruturas linguísticas que melhor se apliquem à transmissão de uma determinada informação (mensagem). Ela é inerente à competência comunicativa e necessária à ampliação da habilidade de se expressar de forma eficaz. Ao analisarem, nos gêneros discursivos, de outrem e autoral, as palavras e expressões selecionadas e organizadas, os contextos de produção e de recepção, os estudantes agregaram aos momentos de expressividade maior clareza, precisão e persuasão – isto resultou em comunicação oral e escrita apropriada aos diferentes contextos, ampliando, inclusive, a criticidade e a responsividade nas situações de interação.

Da consciência intercultural e da valorização da diversidade linguística trata o quinto aspecto, consonante com a ideia de que “as variações linguísticas são riquezas, não problemas” (Bagno, 2011). Assim, daremos ênfase ao que tange a linguística e às culturas a ela associadas, uma vez que são o reflexo de nossas crenças, valores e identidades.

A sala de aula, por si, é um ambiente diverso em muitos aspectos: as relações de sociabilidade, o reconhecimento e o respeito a essa diversidade são defendidos e alimentados em ações afirmativas nos espaços escolares cotidianamente à medida em que esse explora diferentes variedades linguísticas e culturais que infelizmente também são preconceituosamente utilizados como marcadores socioeconômicos. Este olhar levou os estudantes a ampliarem a compreensão das complexidades linguísticas e, com elas, as culturas – este exercício contribuiu para que desenvolvessem maior sensibilidade às nuances da linguagem e a apreciação da pluralidade de possibilidades que a diversidade linguística proporciona.

Do conhecimento sobre as variedades linguísticas e suas matrizes culturais brota a perspectiva de que o chão da escola se torne terra mais fértil ao respeito, tolerância, ombridade e espanto. Valores que passaram a compor, de forma mais palpável, as relações entre os estudantes: meninos e meninas do campo e da aldeia, das vilas próximas e mais distantes, filhos de fazendeiros e de vaqueiros, catadores de açaí, feirantes, caseiros; meninas e meninos pardos, pretos, afrodescendentes e indígenas (Povo Juruna, Chipaia e Curuaia) – nenhum branco; alguns mais outros menos abastados.

Sexta contribuição da reflexão linguística para a aprendizagem da língua: autorreflexão e o autoconhecimento. Dentre as atividades realizadas, a reflexão que os estudantes realizaram sobre sua própria linguagem e comunicação permitiu que se percebessem como seres sociais com crenças, valores e identidades pessoais, seres que interagem com outros e consigo, sob a égide dos princípios que consolidaram ideologicamente como seus – logo, agentes de linguagem que, nas interações, espelham os valores que os formam e informam.

Ao se perceberem como agentes de linguagem, os estudantes refletiram sobre suas próprias condições sociais, históricas e linguísticas, o que lhes possibilitou conhecerem mais, não dos outros, mas de si. Além da comunicação com os outros, pela língua também nos comunicamos conosco – a autorreflexão e o autoconhecimento nos permitem, dentre outras iniciativas, mudar nossas perspectivas discursivas, seja na oralidade ou na escrita.

Compreensão da estrutura da língua, estímulo e desenvolvimento do pensamento crítico e consciência sociocultural, conhecimento metacognitivo, sensibilização à consciência intercultural e ao autoconhecimento, desenvolvimento da competência linguística e comunicativa são ganhos sociocognitivos que podem ser desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa à medida em que incorporamos atividades de reflexão linguística às práticas pedagógicas que realizamos, orientados pela percepção de que a linguagem é mais que uma forma de comunicação, é também uma forma de ação social, política, ideológica e histórica.

4.7.5 Percepções da Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade propõe uma abordagem pedagógica holística e contextualizada do processo ensino-aprendizagem, cuja estratégia consiste em integrar os componentes curriculares e as áreas de conhecimento em torno de um desafio comum da aprendizagem, possibilitando aos estudantes estabelecerem conexões entre saberes das diferentes áreas de conhecimento, entre a Língua Portuguesa e os demais componentes curriculares e, conseqüentemente, isso gera abordagens mais amplas e contextualizadas sobre a língua.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, a prática da interdisciplinaridade nas ações pedagógicas colabora na construção do conhecimento significativo e integral no espaço escolar. À medida em que as ações interdisciplinares são realizadas, percebe-se os estudantes mais sensíveis à compreensão da língua como instrumento de interação sociocomunicativa e expressiva, imersa e influenciada pelo contexto social, histórico e cultural, do qual somos parte; e, à compreensão do papel da linguagem na sociedade e na construção do conhecimento humano.

Além disto, as percepções tangíveis dos efeitos das ações interdisciplinares, permitem pôr em discussão outros fatores, tais como:

Estímulo à criatividade e ao pensamento crítico. À medida em que exploraram as temáticas, questões relacionadas a outras áreas de conhecimento, que não a Língua Portuguesa, se evidenciaram, exigindo que os estudantes pensassem criticamente, buscassem diferentes perspectivas de entendimento, analisassem os diferentes pontos de vista, encontrassem e testassem soluções inovadoras aos problemas apresentados – o que contribuiu para a ampliação de suas habilidades sociocognitivas.

Aprendizagem relevante e contextualizada. A participação dos estudantes nas atividades interdisciplinares envolvendo a linguagem, geraram engajamento no processo de aprendizagem da língua: exploraram os temas, relacionaram os conceitos linguísticos à realidade vivenciada, perceberam a aplicação prática desse conhecimento, sentiram o impacto deste conhecimento em suas vidas – os estudantes compreenderam e internalizaram os conhecimentos porque os perceberam úteis, relevantes e aplicáveis em diferentes contextos e situações da vida real.

Visão integrada e sistêmica do conhecimento. A adequada formação aos estudantes para enfrentarem as adversidades da sociedade contemporânea desafiam a escola, contudo, a análise dos dados mostrou que ao navegarem pelos saberes dos diferentes componentes curriculares, ao confrontarem as novas e velhas tecnologias, os estudantes perceberam as conexões e interdependências entre as áreas de conhecimento, entre os recursos tecnológicos, entre as pessoas.

Visão crítica e humanista dos estudantes. As atividades do projeto “Cá entre nós, ...” trouxeram à tona questões relacionadas à identidade, cultura, poder e valores por meio da interdisciplinaridade – ao explorarem e discutirem questões sociais, ambientais, identitárias e culturais os estudantes desenvolveram consciência e senso de responsabilidade, tanto no que se refere ao seu papel como cidadãos ativos e participativos na sociedade, quanto no que se refere a tomada de decisões com bases éticas e princípios de coletividade, cumprindo com a premissa de que “A educação deve formar seres humanos capazes de pensar criticamente e agir solidariamente” (Morin, 2003).

Desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. A integração de atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística na produção de conteúdo em diferentes contextos e áreas de conhecimento (que comumente estão separados nos seus componentes curriculares), possibilitou aos estudantes ampliação das habilidades discursivas, expressivas e comunicativas: clareza, coerência, concisão e persuasão marcam os gêneros discursivos orais e escritos de autoria dos estudantes.

São evidentes as contribuições da interdisciplinaridade ao processo ensino-aprendizagem, com destaque ao processo de aprendizagem da língua. Contudo, e considerando o caráter interdisciplinar intrínseco aos gêneros do discurso, é evidente também, que o ensino de língua, que toma os gêneros discursivos como objetos de ensino carece de discussões mais

profundas. Nesse sentido importa ressaltar que os gêneros discursivos, como formas específicas de expressão oral ou escrita que se manifestam em diferentes contextos sociais, transcendem as fronteiras dos componentes curriculares e suas especificidades e, adentram a diversos campos do conhecimento – são veículos de comunicação que refletem as práticas sociais e culturais de uma determinada comunidade ou grupo, são plásticos, adaptáveis e aplicáveis em contextos diversos, o que os torna essencialmente interdisciplinares e objetos de ensino potentes à aprendizagem, tanto de língua quanto dos demais componentes curriculares da educação básica.

Portanto, os resultados dos dados categorizados como percepções de interdisciplinaridade apontam as relevantes contribuições dos gêneros discursivos à aprendizagem, conforme vemos a seguir.

Conexões entre os conhecimentos. Os gêneros discursivos não se limitam a uma única área do conhecimento, mas permeiam diversas esferas da vida social e cultural – em cada gênero trabalhado a multifuncionalidade permitiu explorar nuances de diferentes áreas de conhecimento, fazendo com que os estudantes vivenciassem realmente a perspectiva interdisciplinar, pois os gêneros do discurso refletem as condições típicas de comunicação da vida cotidiana.

Na prática, ao analisarem, no ciclo 3, por exemplo, o artigo sobre os “Piores tipos de trabalho – exploração do trabalho infantil”, a aula de Língua Portuguesa serviu às análises, mas exploramos conceitos de Geografia ao localizarmos os locais onde crianças eram exploradas, conceitos de História, ao construir uma linha do tempo que nos facilitou visualizar de forma mais pontual as mudanças na legislação nos últimos 20 anos, conceitos de Matemática ao trabalharmos o gráfico com dados numéricos quantificando as crianças exploradas ao longo dos anos, além de outros que fogem ao estudo da linguagem, mas necessários à compreensão, a formação mais completa e ao favorecimento da compreensão das conexões entre os conhecimentos aprendidos fora da “gaiola” de cada componente curricular.

Visão integrada e contextualizada do conhecimento. Ao passo que exploraram textos sobre temas relevantes e atuais contendo informações e dados provenientes de diferentes componentes curriculares, os estudantes refletiram sobre como, em contextos específicos, a linguagem é usada para comunicar, sobre como o conhecimento é construído e representado de

maneira discursiva, considerando que “os gêneros discursivos são formas de ação social e linguística que articulam conteúdos, formas e intenções específicas” (Rojo, 2009, p. 29).

Estímulo à análise e ao pensamento crítico. O processo investigativo pelo qual passaram, proporcionou aos estudantes a leitura e a produção de diferentes gêneros discursivos, cuja composição envolveu reflexões sobre as convenções linguísticas e discursivas de cada gênero, bem como sobre suas funções e impactos sociais; envolveu conteúdos que extrapolaram as fronteiras da Língua Portuguesa, mobilizando saberes de diferentes naturezas.

Desenvolvimento de habilidades comunicativas e interpretativas. As habilidades de compreensão e produção de mensagens em diversos contextos propiciou aos estudantes consciência das nuances da linguagem e maior eficácia nas interações, frutos do contato frequente com os gêneros discursivos: enquanto líamos, discutíamos os padrões recorrentes e os propósitos do texto; quando “rediscursivisávamos”, buscávamos formas para comunicar com mais clareza e precisão.

Ao praticarem a leitura, a escrita e a análise de diferentes gêneros discursivos em diferentes contextos, os estudantes não só ampliaram suas habilidades de comunicação oral e escrita, como também aprenderam a adaptar sua linguagem e estilo de acordo com a situação e o público-alvo.

Educação significativa e contextualizada. Para os estudantes, a relevância dos conhecimentos reside em sua utilidade e aplicação prática. Assim, ao realizarem, de forma integrada, atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística utilizando diferentes gêneros discursivos, os estudantes tiveram a oportunidade de explorar temas relevantes e atuais de maneira autêntica, dinâmica, significativa e motivadora, afastando-se de repetições e cópias.

A interdisciplinaridade dos gêneros discursivos contribui com o processo ensino-aprendizagem: proporciona compreensão integrada e contextualizada da língua e do conhecimento, estimula o pensamento crítico e a análise, desenvolve habilidades comunicativas e interpretativas, promove uma visão crítica e reflexiva do mundo, oferece uma educação mais significativa e contextualizada. É, portanto, um caminho possível à educação, às práticas pedagógicas que auxiliam o processo educacional a formar cidadãos autônomos, proativos, críticos, responsivos – um passo relativamente simples para a possibilidade de um resultado mais satisfatório do processo ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, a adoção das práticas pedagógicas interdisciplinares é recomendável não apenas ao ensino de língua, mas ao ensino escolar, ao trabalho docente comprometido com o letramento e com a autonomia dos estudantes.

4.7.6 Percepções das Atividades Didáticas Integradas

Atividades Didáticas Integradas – uma proposição para qualificar o processo ensino-aprendizagem de língua em ciclos de atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística de forma intercambiável e análoga, tendo como base de planejamento das atividades os gêneros do discurso: é a um só tempo ferramenta de organização do trabalho pedagógico, uma metodologia para o ensino de língua, um instrumento de mudança.

A perspectiva de organizar o trabalho pedagógico em um formato que, em vez de focar todas as atividades no propósito único de fazer o estudante conhecer e escrever um gênero discursivo pré-definido, fez com que as expectativas sobre as Atividades Didáticas Integradas aumentassem no planejamento das ações do projeto de intervenção “Cá entre nós, ...”. À medida em que se desenvolvia, apesar das condições de escassez de recursos, as inserções e inovações iam ocorrendo, pois grandes alterações na proposta exigiam tempo e capital para dispor dos recursos necessários à realização do encontro, já que no espaço rural não é possível a aquisição imediata.

Na perspectiva da organização do trabalho pedagógico, os resultados apontam Atividades Didáticas Integradas como ferramenta adequada ao planejamento de ações didáticas que tenham em vista a ampliação das capacidades discursivas dos estudantes, pois faz previsão de ações várias para possibilitar interação do estudante com diversidade de gêneros discursivos, de proposição de atividades cíclicas e intercambiáveis de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, de planejamento colaborativo/coletivo, de ações interdisciplinares, de flexibilidade quanto ao processo e produto das aulas e dos ciclos.

No que se refere as condições de realização, Atividades Didáticas Integradas são dinâmicas (por sua diversidade de atividades, pois considera que todos aprendem e aprendem de forma singular), interativas (pois as situações de aprendizagem estão concentradas em contextos reais e concretos de uso da linguagem) e dialógicas (porque o processo de desenvolvimento das aulas proporciona ao estudante perceber as diferentes vozes sociais que, em contraste com a sua própria voz, constrói conhecimento e juízo de valor, sem perder de vista sua autenticidade).

Com relação aos recursos, não exige tecnologias de difícil acesso, mas requer planejamento prévio, e, dependendo do ambiente em que se realizarão, é necessário a autorização – pois quase sempre resultará numa ação social pública, logo, se os estudantes forem crianças e adolescentes, a autorização dos responsáveis para qualquer tipo de exposição é necessária, se forem adultos, se faz necessário na mesma medida. Ao todo, no projeto “Cá entre nós, ...” cinco ciclos de Atividades Didáticas Integradas foram realizados, compreendendo 34 encontros e 95 aulas – em todos os ciclos atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística se entrecruzaram, geraram caos, se desintegraram para se reintegrarem de uma forma melhor, mais informada, complexa, interdisciplinar.

Enquanto metodologia para o ensino de língua, Atividades Didáticas Integradas e Moura (2017) compreendem a língua como processo de interação verbal e produto histórico-social, do qual somos sujeitos ativos; por conseguinte, o ensino da língua também se dará por meio da interação em situações contextualizadas e concretas de uso, materializando-se em gêneros discursivos orais e escritos, sob a égide do dialogismo, do sociocognitivism, da responsividade, do letramento e da interdisciplinaridade.

Cabe lembrar que os gêneros discursivos – objetos de ensino da língua em Atividades Didáticas Integradas e base para elaboração e realização das atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística – são formas específicas de expressão oral ou escrita que se manifestam em diferentes contextos sociais, apresentando características linguísticas, estruturais e funcionais próprias, também entendidos como formas padronizadas de comunicação que se repetem em diferentes situações sociais, incluindo desde textos mais formais, como dissertações e relatórios, até textos mais informais, como conversas e e-mails. Mas todos têm sua devida importância social, portanto, relevantes ao processo ensino-aprendizagem, tanto em Língua Portuguesa quanto nos demais componentes curriculares da educação básica.

Os resultados desta pesquisa permitem perceber que a realização de Atividades Didáticas Integradas, como metodologia para o ensino de língua possibilitou, primeiro, a ampliação das capacidades linguístico-discursivas e facilitação do processo de inserção ativa destes estudantes nas esferas de circulação social, à medida que os expôs à diversidade de gêneros orais e escritos; ao fê-los refletir sobre aspectos linguísticos, estruturais e funcionais destes gêneros; ao provocá-los a dialogar com as diferentes vozes sociais e construir juízos autonomamente; segundo, a integração entre as atividade de oralidade, leitura, escrita e

reflexão linguística, à medida em que intencionalmente as intercambiou para que, em viés complementar, possam possibilitar aos estudantes a percepção das formas de circulação do conhecimento historicamente produzido e dos próprios sujeitos sociais.

Possibilitou também o desenvolvimento de atividades dentro de campos temáticos que se alargam à medida que o nível de complexidade das atividades aumentou; a aplicação do conceito de interdisciplinaridade na perspectiva da didática e dos gêneros do discurso; o estabelecimento de conexão, em regime análogo e cíclico, entre as atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística; a escolha democrática dos temas e gêneros a serem trabalhados, tendo como parâmetro as situações sociais, emocionais e culturais reais dos estudantes, cujas relações se estabeleceram com vários outros gêneros.

Enquanto instrumento de mudança, Atividades Didáticas Integradas compõem um amálgama de possibilidades, evidenciadas na pesquisa, primeiro, porque propõe romper com o modelo enciclopédico de ensino, trazendo à cena uma concepção de língua, linguagem e ensino subsidiadas pelas interações de uso real; segundo, porque propõe abandonar o modelo sequencial de organização do trabalho pedagógico, focado na ampliação das capacidades de escrita, para um modelo cíclico e intercambiável, em que atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística se interpenetram e se complementam sem nenhuma hierarquização; terceiro, porque toma como objeto de ensino os gêneros do discurso orais e escritos, formais e informais; quarto, porque ao realizar atividades pedagógicas a partir dos gêneros discursivos, inelutavelmente, desenvolverá aulas interdisciplinares, acarretando aprendizagens mais complexas e mais abrangentes; quinto, porque desenvolve o processo ensino-aprendizagem a partir de temáticas de interesse dos estudantes e que, para eles, têm um significado e uma utilidade; sexto, porque amplia a competência linguística e discursiva, possibilitando ao estudante usar a sua voz e a se emancipar, à medida que reflete criticamente e responde responsabilmente.

Por fim, Atividades Didáticas Integradas agrega em si a ferramenta de organização do trabalho pedagógico, a metodologia de ensino-aprendizagem e o instrumento de mudança. Propõe um jeito diferente de trilhar os caminhos que levam ao saber, um ensino de língua a partir da sensibilização dos estudantes para assumirem-se como agentes de linguagem e protagonistas de sua aprendizagem, evidenciando-se como uma tecnologia educacional multifuncional, potente e produtiva.

Uma conclusão sobre o pesquisador em educação

A trilha percorrida nesta pesquisa, com etapas meticulosamente planejadas e rigorosamente cumpridas, permitiu chegarmos a dados e evidências que revelaram a potencial contribuição das Atividades Didáticas Integradas para o ensino de Língua Portuguesa em perspectiva interdisciplinar e os desafios a serem enfrentados para sua efetivação nos espaços escolares.

A realização das ações de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística associadas às problemáticas e vivências dos estudantes evidenciou a ampliação das habilidades linguístico-discursivas, apontando aumento significativo da capacidade argumentativa, responsiva e crítica diante das situações reais de uso da língua. A distância entre teoria e prática, entre recursos pedagógicos e investimentos, entre currículo ideal e currículo necessário apontam para a urgência de posicionamentos mais assertivos dos atores envolvidos no processo educacional rumo a políticas mais eficazes, eficientes e efetivas para a educação.

Portanto, o cumprimento de todas as etapas do plano de pesquisa, além de garantir a validade, confiabilidade e relevância dos resultados obtidos, possibilita que as percepções, fruto da discussão e aplicação de resultados deste estudo, sejam pertinentes ao impulsionamento de melhorias contínuas no sistema educacional: trata-se de um diálogo colaborativo que traduz o conhecimento teórico em práticas concretas, que baseia-se em evidências sólidas para apontar soluções e identificar áreas para futuras investigações – fatores que garantem que as pesquisas em educação não apenas informem, mas também transformem a maneira como ensinamos e como aprendemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa é uma narrativa teórico-científica que contribui nas discussões acerca do ensino da língua no contexto educacional, tema que segue fecundo desde a sala de aula até as Instituições de Ensino Superior do estado e do país, agregando amostras de aplicações e resultados práticos ao repertório dos educadores de língua e de outros componentes curriculares, não para lhes fornecer receitas, mas para provocar-lhes inquietação diante do silêncio e da necessidade de contribuir para a formação de sujeitos protagonistas, por meio da linguagem.

No ensino de língua, a realização de atividades que mobilizem, por meio de gêneros discursivos, ações de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística de forma cíclica e intercambiada, provocam sensíveis mudanças no comportamento linguístico e social, tanto dos estudantes quanto dos docentes. Dialogismo, interdisciplinaridade, interações sociais e contextualização sócio-histórica adentram a sala de aula como elementos norteadores das ações didáticas e mobilizam capacidades (sempre em desenvolvimento) de análise – estas, mobilizadas e utilizadas mediante as condições e circunstâncias de uso real e concreto da língua. Seja para convergir, divergir, negociar ou expor, as interações por meio da linguagem, se aproveitadas, podem produzir aprendizagens sistematizadas na escola e alterar comportamentos, desde o linguístico até o ideológico – de fato, o que aprendemos na escola deve impactar positivamente a realidade neste e nos diferentes espaços e aspectos que constituem a sociedade.

Diante do exposto, esta pesquisa cumpre com o objetivo a que se propôs investigar e, mediante as evidências de ampliação das capacidades linguístico-discursivas observadas nos indivíduos participantes do estudo, Atividades Didáticas Integradas é uma sugestão viável de ferramenta didática que convoca a interdisciplinaridade desde a organização até a execução do trabalho pedagógico, interconectando atividades de forma complementar; é uma sugestão viável de metodologia de ensino que propõe o desenvolvimento de atividades cíclicas e complementares de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística a partir dos gêneros discursivos numa abordagem interdisciplinar, uma vez que os gêneros o são essencialmente. Contudo, sua adoção, como toda tecnologia educacional, evidencia os ganhos, mas também os desafios – ambos afluem em diferentes direções.

Para o processo ensino-aprendizagem, muda a perspectiva de organização e realização do trabalho pedagógico. É inaceitável que o ensino ainda se sobreponha a aprendizagem nos processos educacionais e não admita que metodologias mais produtivas e facilitadoras sejam incorporadas às aulas. Portanto, o desafio para um ensino de língua mais produtivo consiste em engajar-se em um movimento orientado pelo dialogismo, responsividade e criticismo, que se oponha e reaja às inconsistências do sistema educacional, às reações negativas fundadas na incompletude humana (embora as pessoas reconheçam que não têm como dar conta de todo o conhecimento que o cerca, não se mobilizam para adotar trilhas educativas menos solitárias e mais assertivas, produtivas e contextualizadas), ao comodismo e procrastinação, para os quais a “falta de tempo” para explorar e estreitar novas possibilidades é sempre recorrente, à transferência de responsabilidade que acomete muitos profissionais na sociedade de hoje, levando-os, por vezes, a esquecerem do compromisso inerente à conduta profissional do “ser professor”.

Para a escola, muda a perspectiva – em vez de espaço de ensino, passa a ser utilizada como espaço de aprendizagens. Seu maior desafio é construir, enquanto equipe, a manutenção de um espaço de diálogo que coloque no centro de cada ação as necessidades de aprendizagem dos estudantes e se desobrigue do processo de manutenção da “escola do silêncio” – aqui retomo a fala de Geraldi: a escola é o local propício à aprendizagem, é onde está o professor que se preparou – cercando-se do aparato metodológico, das teorias e práticas – para a mediação qualificada entre estudante e conhecimento, é onde estão os recursos que facilitam esta mediação, é onde estão estudantes que buscam aprendizagem, ainda que, vez ou outra, uns e outros se mostrem contrários, dadas as arbitrariedades.

Para os professores, muda a dinâmica de planejamento e realização das ações pedagógicas – a interdisciplinaridade inerente aos gêneros discursivos convoca o trabalho pedagógico colaborativo, tanto no que se refere ao planejamento, quanto no que se refere a realização das aulas e a abordagem dos temas – logo, o aprimoramento constante e dialógico dos docentes é desafio a ser vencido diariamente; uma formação inicial e contínua com base teórica sólida e ações práticas concretas deve ser ofertada pelas instituições de ensino superior e pelos órgãos de manutenção da educação básica aos professores de Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares, conforme proposta de Moura (2017).

Não poderia deixar de mensurar, neste aspecto, a relevância deste compilado no aprimoramento pessoal e profissional: não só os estudantes ampliaram suas capacidades

linguístico-discursivas, não só os estudantes rediscursivizaram seus discursos no diálogo com as vozes sociais – esta professora e pesquisadora também. A pesquisa, o planejamento e desenvolvimento das atividades, as interações, as avaliações e todo o contexto que envolveu o processo de construção desta narrativa constituem-se uma via de mão dupla, onde quem ensina aprende e, quem aprende ensina reciprocamente.

Aos demais professores, além das reflexões a respeito do ensino de língua portuguesa e de uma metodologia mais produtiva ao processo ensino-aprendizagem, pondo o estudante como agente de linguagem e sujeito sócio-histórico, fica o desafio para a assunção de uma nova postura diante do processo educacional, diante de suas convicções quanto ao ensino, língua, metodologia, interdisciplinaridade, gêneros discursivos, responsividade, dialogismo, mas sobretudo, sua convicção do que representa e do que é a escola e a aprendizagem na vida de crianças, adolescentes e adultos na educação básica deste país, principalmente àqueles “menos afortunados” financeiramente e àqueles que possuem alguma atipicidade. Todos aprendem e aprendem de forma singular, todos somos agentes de comunicação e sujeitos sociais, construtores de sentido – então aprendizagem e contexto precisam estar atrelados. Importa esclarecer um dos questionamentos iniciais quanto ao que fazemos na escola todos os dias: estamos na escola para criar as condições de aprendizagem e contribuir para que os estudantes aprendam mais e melhor.

Para os estudantes, mudou a forma de ver, viver e sentir a escola e o processo ensino-aprendizagem. De ambiente fugaz, o estudante os tem como lugar seguro, onde aprenderá para a vida prática e, em sua passagem, marcas indeléveis contribuirão para forjar o cidadão crítico, reflexivo, autônomo, agente de linguagem e protagonista de seus discursos: um exercício individual e coletivo para enfrentar as transformações da sociedade e acompanhá-las.

Nas aulas de língua Portuguesa, cada encontro passa a ser um evento, um “acontecimento” único, no qual todos estão inclusos e são contribuintes proativos e responsivos em potencial. O desafio maior, para os estudantes, consiste nas condições de aprendizagem: as distancias, os recursos, a estabilidade/instabilidade emocional, a segurança, o apoio familiar – na prática, as adversidades têm tirado muitas crianças, adolescentes e jovens da escola.

Ao analisar as experiências vividas na realização do Projeto “Cá entre nós, ...”, foi perceptível o processo de mudança porque passamos, e aqui, permitam-me um trocadilho paradoxal – saímos de um “silêncio ensurdecido” (no qual os estudantes se negavam a

participar das ações iniciais) e chegamos ao “grito silenciador” (por evidenciar, aos que não acreditavam em seu próprio potencial e aos que não acreditavam na metodologia de Atividades Didáticas Integradas, que a mudança não é fruto da espera, é fruto da ação responsável de quem se propõe a aprender): à medida que concebemos o dialogismo dos gêneros discursivos e operacionalizamos o ensino de língua nos eixos leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, os estudantes respondem satisfatoriamente às demandas que recebem, e, nas diferentes esferas sociais em que circulam, discursivizando e rediscursivizando, agregam à sua voz, vozes outras, proferidas por outros e em outras circunstâncias, em outros tempos inclusive, mas que lhe servem diante da situação de interlocução que se constrói na interação do “agora”.

E, para amarrar as pontas soltas desde a introdução, algumas respostas suscintas e questionáveis, mas possíveis às perguntas que me incitaram a esta pesquisa. Primeira, a escola não está formando sujeitos que correspondam às expectativas da sociedade em que vivemos porque tem investido mais em ensino, não em aprendizagem. Segunda, às práticas docentes realizadas nas escolas de educação básica falta a compreensão de que é na interação entre os sujeitos e no diálogo com as vozes sociais que nossos discursos são delineados, logo, para uma vivência responsiva, crítica e reflexiva enquanto sujeitos sociais e históricos que somos, desenvolver e ampliar capacidades linguístico-discursivas deve ser fator preponderante no planejamento, não apenas das aulas de Língua Portuguesa, mas da escola.

Terceira, os ambientes escolares, as aulas e os gêneros discursivos são espaços interdisciplinares – por eles transitam diferentes situações e temáticas, mas, embora sugerida nos documentos oficiais, não há uma política educacional voltada a implementação da abordagem interdisciplinar no trabalho pedagógico escolar: faz-se necessário formação inicial e contínua, faz-se necessário fomento financeiro destinado para o fim único de práticas interdisciplinares para que sejam exitosas e se consolidem.

A pergunta “O que falta aos docentes que não percebem a interdisciplinaridade como diálogo entre saberes que podem permear as práticas pedagógicas positivamente, sobretudo no ensino de língua, nos ambientes escolares?” apresenta um equívoco: não se trata do que falta aos docentes, se trata do que falta ao sistema educacional que, em meio às muitas medidas e programas, ainda não apresentou uma proposta que efetivamente contribua para uma perspectiva interdisciplinar que abranja do planejamento à realização das práticas pedagógicas.

Quarta, as ações didático-pedagógicas desenvolvidas na educação básica, salvo as exceções, por anos, envidou esforços mais para ensinar a decodificação, que para o uso social das habilidades de leitura e escrita. Contudo, após as alarmantes amostras deste fato, políticas educacionais voltadas para o letramento têm ganhado força e investimento, ajudando a aflorar “a canção de amor geral que eu vi crescer nos olhos do homem que aprendeu a ler” (Mello, 1964).

Contudo, importa voltar a um fator muito relevante: no processo ensino-aprendizagem não há espera – a ação é para agora. Portanto, como educadora, assumo que a mudança começa na postura pessoal assumida frente a aprendizagem: se no passado, o ensino descontextualizado da prática e dos usos não era viável, hoje é inaceitável, considerando os recursos, ferramentas e metodologias disponíveis. Logo, teremos que investir esforço e disposição para abdicar dos conceitos e metodologias cristalizadas e abrir espaço para o novo. Concepções e práticas pedagógicas vinculadas a realidade social, histórica e linguística dos estudantes e dos docentes têm apresentado resultados mais significativos, gerado mais engajamento, conhecimento e interesse – fatores que redimensionam o fazer pedagógico no ensino da língua. Começamos pelas interações sociodiscursivas, sensíveis à dinamicidade e à heterogeneidade e, pela seleção e uso de ferramentas metodológicas que facilitem a aprendizagem.

Se a sociedade muda, nós também mudamos, porque somos a sociedade, e desta, a parte que pensa, planeja e realiza; a parte que ensina e que aprende; que indaga, curiosa, as nuances das verdades – sempre questionáveis, sempre relativas. Portanto, concluo este compilado na expectativa de contribuir na provocação de mais indagações acerca das práticas pedagógicas e de Atividades Didáticas Integradas, para que, ao buscar mais respostas possíveis, a continuidade das contribuições ao processo ensino-aprendizagem de língua e dos demais componentes curriculares da Educação Básica seja melhorado e potencializado continuamente.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Elaine Cristina de Vasconcelos. **Poesia na escola: ensino na perspectiva de formação holística**. Orientador: Luiz Percival Leme Britto. 2017. 170 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.
- ALMEIDA, Paula Andréa Grandal de. **Atividades didáticas integradas: proposição de aprendizagens com gêneros discursivos em tempos de pandemia**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2021. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021. Disponível em:
- ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995. <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/757>.
- ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. São Paulo: Editora Loyola. 1995.
- ANTUNES, Maria Irandé Costa Morais. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação –v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. 65-75.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, Adalzinda Pinto. **Gêneros e Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta na concepção dialógica de linguagem para o ensino fundamental II**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.
- BABBIE, E. **The Practice of Social Research**. Cengage Learning. 2016
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981.
- BAKHTIN, M. **Arte e Responsabilidade**. Ed. Por Michael Holquist e Vadim Liapunov. Trad. e Notas de Vadim Liapunov. Austin: Texas University Press, 1995.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Augusto Ponzio. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**.; prefácio à edição Francesa Tz. Vetan Todorov; introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2015.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BARROSO, Adriane Gomes. **O ensino de gramática na perspectiva da nova gramática do português brasileiro de Ataliba Teixeira de Castilho**. Orientadora: Ediene Pena Ferreira. 2020. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/525>.

BERNARD, H. R. **Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches**. Rowman & Littlefield. 2018.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. (Org.) São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017.B

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento /BNCC>. Versão final. pdf. Acesso 16/05/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1997.

CALLEGARI, Cesar. **BNCC na prática**. Equipe Educacional da Editora FTD. 1. ed. – São Paulo. FTD, 2018.

COELHO, Maria de Fátima Lopes Trindade. **O gênero discursivo relato de experiências a partir das atividades didáticas integradas: uma proposta de ação didática para a 4ª etapa da EJA**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/755>.

COELHO, Rosiane Maria da Silva. **Projeto com Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta para o ensino de língua portuguesa**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/521>.

COSTA, A. e GERALDI, J. W. **O paradoxo aplicado**. Signótica, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 157–176, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7465>.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Sage Publications. 2014.

CRESWELL, J. e POTTH, C. **Inquérito qualitativo e design de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Londres: Sage, 2017.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Nova York: Sage Publications, 2018.

DOLZ, Joaquim. “**De que adianta conhecer o código, se não se entende o texto?**”. Na Ponta do Lápis- ano VI -nº 13, fevereiro 2010, p. 2-6.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane e DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FARACO, C. A. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **O que é interdisciplinaridade?** FAZENDA, I. C. A. (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. «Avancées théorico-méthodologiques de la recherche sur l'interdisciplinarité au Brésil», em Y. Lenoir, B. Rey e I. Fazenda (Orgs.), **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Sherbrooke: Éditions du crp, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1989.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática 2006.

FRAENKEL, J. R. e WALLEN, N. E. **How to Design and Evaluate Research in Education**. McGraw-Hill. 2008

FREIRE, p. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GAUTHIER, C., MARTINEAU, S. & DESBIENS, J. F. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí. 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GERALDI, João Wanderley. **A linguagem em Paulo Freire**. Educação, Sociedade e Culturas, n. 23, p. 7-20, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. (2010). **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. Atlas. 2010.

GOMES, Marlison Soares. **A gramática pedagógica do Português Brasileiro (BAGNO, 2012) e o ensino de gramática**. Orientadora: Ediene Pena Ferreira. 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/311>.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo volume 1: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Editora WMF Fontes, 2012.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: As disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In FAZENDA, Ivani (ORG). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo-SP: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Filologia e Linguística Portuguesa, (8), 2006, pp. 409-424. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, 32(53), 2005, pp.1-25. Disp. em <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, A. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) **A formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. São Paulo: Pontes, 1993.

- KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Prática**. Detroit: Wayne State University, 1990.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem. Contextualização e discurso**. São Paulo: Contexto, 1996.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1992.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. Atlas. 2003.
- LENOIR, Y.; HASNI, A. **La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón**. 2004 - Revista Iberoamericana de Educación, n. 35, p. 167-185. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie35a09.htm>
- LIBÂNEO JC. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.
- LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. Cortez Editora. 2005
- MACIEL, Glaiany Pinheiro. **Atividades didáticas integradas no ensino de língua portuguesa relações: dialógicas no campo jornalístico-midiático**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/752>.
- MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In **Gêneros textuais & ensino**/ Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (org.). São Paulo: Parábola editorial, 2010a.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da educação, secretaria da educação básica. Vol. 19. Coleção: Explorando o ensino, 2010b.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSCH, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna (Série Dispersos), 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto**. 1999. Disp. em: http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/17Marcus.pdf
- MELLO, Thiago de. *Canção para os fonemas da alegria* In: **Faz escuro, mas eu canto – porque a manhã vai chegar**. Poesias, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. Jossey-Bass. 2009.
- MERRIAM, S. B. e TISDELL, E. J. **Pesquisa qualitativa: um guia para design e implementação**. São Francisco, CA: Wiley, 2015.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook**. Sage Publications. 2014.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec.2009.
- MINAYO, M. C. **Apresentação**. In R. Gomes, **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Instituto Sírio Libanes. 2014.
- MINAYO, M.C.S. **Interdisciplinaridade: Funcionalidade ou Utopia?** Saúde soc., São Paulo, v. 3, n. 2, p. 42-63. 1994. Disp.: <http://www.scielo.br/pdf/sausos/v3n2/04pdf>
- MOREIRA, Maria Simone da Costa. **O ensino do artigo de opinião na perspectiva da olimpíada de Língua Portuguesa**. Orientador: Luiz Percival Leme Britto. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/425>.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez. 2003.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Bertrand Brasil.2003.
- MOURA, H. L. M. **Linguagem e a integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio**. Estudos Linguístico. SP, 2021. Disp. em: <https://doi.org/10.21165/el.v48i3.2210>
- MOURA, H. L. M. **A integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio**. Estudos Linguísticos. São Paulo, 2019. Disp. em: <https://doi.org/10.21165/el.v48i3.2210>
- MOURA, H. L. M. **Linguagem e sociedade: crenças e atitudes linguísticas dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública no interior da Amazônia**. In: *Revistas Sociais e Humanas*, vol.31, nº 02, 2018, pp. 156-167

MOURA, H. L. M. **Atividades didáticas integradas no ensino de língua (ADIs): uma concepção dialógica e sociodiscursiva**. Mimeo, 2017a.

MOURA, H. L. M. **Concepções de ensino de língua: desdobramentos e práticas**. Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 23, n. 67, p. 451-466, (jan./abr.2017) – Rio de Janeiro: CiFEFiL.1473 p. il. Suplemento: Anais do IX SINEFIL.

MOURA, H. L. M. **Atividades de escrita em textos de alunos de 7º ano do ensino fundamental: normativismo versus perspectiva interacionista e sociodiscursiva no âmbito das ações pedagógicas de ensino de língua portuguesa**. Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo – 2017/1, p. 561 – 578 – PPG Linguística A/UFJF – Juiz de Fora (MG) – ISSN: 1982-2243.

MOURA, H. L. M. **Postulações feitas durante as atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS**, jun., out., 2023.

NERES, Robson David de Jesus. **Gêneros textuais e ensino: didatização e gêneros do argumentar a partir das ADI – Atividades Didáticas Integradas**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/497>.

NEVES, Iara C. Bitencourt. **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. Org.: Iara C. B. Neves, Jussamara V. Souza, Neiva O. Schaffer, Paulo C. Guedes, e Renita Klusener. 8ª ed. – Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2009.

PAIVA, Ana Paula Santos Barbosa. **Atividades didáticas integradas (ADIs): dialogismo entre gêneros discursivos/textuais para a produção da carta argumentativa de reclamação na EJA**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2019. 209 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/489>.

PAIXÃO, Ivanete da Silva. **Onde termina a crônica e começa o artigo de opinião ou vice-versa?** Orientador: Luiz Percival Leme Britto. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. Sage Publications. 2002.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre; Artmed. 2014.

PILETTI, C. **Psicologia Educacional**. Ática. 2002.

PIMENTEL, Anna Paula Ramos. **Rabiscos na ponta do lápis: concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem**. Orientador: Luiz Percival Leme Britto. 2017. 170 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

ROJO, Roxane. **Por Novos e Múltiplos Letramentos**. In: Revista Na Ponta do Lápis. Ano XII, nº27, Edição Eletrônica, 2016, pp. 6-11.

ROJO, R. **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Pontes, 2015.

ROJO, R. **Letramento Literário: Teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos. In: BRASIL. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. V. 19. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 15-36.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: prática de referência, organização discursiva, estratégias de leitura/escrita**. São Paulo: Contexto, 2009a.

ROJO, R. **Práticas de letramento na escola: Conversas com Rozilda Costa**. Campinas: Mercado das Letras. 2009b.

ROJO, R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de LP. In: **Encontro na Linguagem: estudos linguísticos e Literários/** Luiz Calos Travaglia, organizador – Uberlândia, EDUFU, 2006b.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In Meurer, J.L; A. Motta-Roth D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 295.p

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas e S. R. Costa (org.) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED. 2002.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. -1ª ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo S. (Orgs.). **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Eucinei Janete Costa Coelho dos. **Atividades integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística: uma perspectiva sociointeracionista e textual - discursiva**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/492>.

SARDINHA, Eliana Patrícia Santos. **Atividades didáticas integradas em ensino de gêneros: uma perspectiva dialógica da linguagem no ensino fundamental Santarém - PA 2020**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/490>.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2010. 493f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

SILVA, Thaiza Oliveira da. **A concepção de gramática e de ensino de gramática que emerge da obra "A gramática do português revelada em textos" Neves (2018)**. Orientadora: Ediene

Pena Ferreira. 2021. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021. Disp. em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/643>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, A e MELO, K.L.R. **Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In. Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão (org.). 1ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 29-44.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Que professores de português queremos formar?** Niterói: Movimento, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

SOUSA, Nilciléia Almeida de. **O que são memórias literárias e como elas se realizam na proposta da olimpíada de língua portuguesa?** Orientador: Luiz Percival Leme Britto. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/445>.

SOUZA, Denilma Paiva de. **A sequência didática como recurso metodológico no ensino de língua materna a partir das proposições da olimpíada de língua portuguesa**. Orientador: Luiz Percival Leme Britto. 2018. 260 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/523>.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B.V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Harow: Pearson, 1995.

STREET, B.V. **What's "new" in New Literacy Studies? critical approaches to literacy in theory and practice**. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003a. Disponível em: http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf.

STREET, B.V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, out. 2003b.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. Atlas. 2011

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press. 1978.

VINHOTE, Ana Diane Pereira. **Atividades didáticas integradas (ADIs): uma proposta para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva no ensino fundamental**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/491>.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Libertad Editora. 2009

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2015.

APÊNDICE

Projeto de Intervenção Pedagógica “CÁ ENTRE NÓS, ...”

**SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEIEF ARTUR PESSOA
PROFESSORA IVANEIDE PAIXÃO
TURMAS: 6º E 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
TURNO: MATUTINO**

**ATIVIDADE DIDÁTICA INTEGRADA: ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E
REFLEXÃO LINGUÍSTICA**

PROJETO

“CÁ ENTRE NÓS, ...”



Altamira-PA

2023

APRESENTAÇÃO

Este documento constitui-se de um Projeto de Intervenção Pedagógica denominado “Cá entre nós, ...”, composto de 5 ciclos – “Vilão ou Vítima?”; “Saudável-Mente!”; “Homens, Lobos de Homens!”; “Tamojunto!”; “Diferentes, mas iguais!”. A ferramenta de organização do trabalho didático e a metodologia de ensino são as Atividades Didáticas Integradas, e, os objetos de ensino os gêneros textuais.

I – IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: “Cá entre nós, ...”

Público: 27 alunos (10 de 6º ano e 17 de 7º ano) da EMEIEF Artur Pessoa

II – OBJETIVOS

Geral:

Realizar aulas de língua utilizando os gêneros do discurso como objeto de ensino, didaticamente organizado em atividades didáticas integradas ciclicamente nos eixos oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística.

Específicos:

1. Propor atividades aos alunos do 6º e 7º ano que integrem oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística.
2. Desenvolver, de forma interdisciplinar, os múltiplos saberes necessários à interação nas práticas sociais.
3. Experimentar e apropriar-se de estratégias de busca de informações (pesquisa) e reflexão das leituras realizadas dentro dos temas tratados.
4. Realizar estudo de dos gêneros discursivos, pontuando intencionalidade comunicativa, múltiplas vozes e enunciados, relação com contexto.

III – JUSTIFICATIVA

Um projeto de intervenção pedagógica é uma estratégia planejada e estruturada, desenvolvida com o objetivo de solucionar problemas específicos no processo de ensino-aprendizagem e melhorar os resultados educacionais. Esses projetos envolvem a implementação de ações direcionadas e metodologias inovadoras para atender às necessidades dos alunos e aprimorar a qualidade do ensino. Baseia-se em dados coletados sobre o desempenho e as necessidades dos alunos, buscando proporcionar uma resposta educativa eficaz para superar desafios específicos, relacionados ao ambiente escolar, mas também podem

atender questões acadêmicas e comportamentais; inclui várias etapas: diagnóstico, planejamento, implementação, monitoramento e avaliação.; e, são fundamentados e apoiados por literatura especializada e práticas pedagógicas.

Os projetos de intervenção pedagógica permitem identificar problemas específicos de aprendizagem e comportamento que podem não ser abordados de maneira eficaz por práticas pedagógicas convencionais. Segundo Luckesi (2011, p. 65), “a intervenção pedagógica é uma estratégia intencional e planejada que visa resolver problemas educacionais concretos, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva”. Ao focar em áreas problemáticas, os educadores podem implementar soluções específicas que melhoram o desempenho dos alunos e reduzem as desigualdades educacionais.

Cada estudante é único e possui necessidades educacionais distintas. Projetos de intervenção pedagógica permitem uma abordagem personalizada, adaptando o ensino às necessidades individuais dos estudantes. Tomlinson (2001, p. 23) afirma que “a personalização do ensino é crucial para atender às diversas formas de aprender dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz”. Através dessas intervenções, os educadores podem implementar estratégias de ensino diferenciadas que atendam às necessidades específicas dos estudantes, promovendo um melhor engajamento e aprendizagem.

A elaboração e a implementação de projetos de intervenção pedagógica também contribuem para o desenvolvimento profissional dos educadores. Segundo Fullan (2001, p. 54), “o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para que os educadores se mantenham atualizados com as melhores práticas pedagógicas e sejam capazes de implementar intervenções eficazes”. Participar de projetos de intervenção desafia os educadores a refletir sobre suas práticas, a colaborar com colegas e a buscar constantemente novas estratégias para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Projetos de intervenção pedagógica também contribuem para a melhoria do ambiente escolar como um todo. Eles promovem uma cultura de colaboração e inovação entre os educadores e incentivam a participação ativa dos estudantes e das famílias na comunidade escolar. Hargreaves e Fullan (2012, p. 79) destacam que “a colaboração entre educadores e a participação da comunidade são fundamentais para criar um ambiente escolar positivo e propício à aprendizagem”. Esses projetos fomentam um senso de comunidade e

responsabilidade compartilhada, onde todos trabalham juntos para alcançar objetivos educacionais comuns.

O objetivo final dos projetos de intervenção pedagógica é melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes. Pesquisas mostram que intervenções bem planejadas e implementadas têm um impacto significativo no desempenho acadêmico dos estudantes. De acordo com Hattie (2009, p. 36), “intervenções pedagógicas baseadas em evidências podem aumentar significativamente o desempenho dos alunos, reduzindo lacunas de aprendizagem e promovendo a equidade educacional”. Ao focar em estratégias específicas para melhorar a aprendizagem, os projetos de intervenção ajudam a garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Elaborar e realizar projetos de intervenção pedagógica nas unidades escolares é de suma importância para identificar e resolver problemas específicos de aprendizagem, personalizar o ensino, promover o desenvolvimento profissional dos educadores, melhorar o ambiente escolar e, sobretudo, impactar positivamente os resultados de aprendizagem dos estudantes. Esses projetos são fundamentais para promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, que atende às necessidades de todos os estudantes.

Ao considerar que elaborar e realizar um projeto de intervenção pedagógica é importante para promover educação que atenda às necessidades específicas dos estudantes e contribua para o desenvolvimento integral, atribuindo qualidade ao ensinar e ao aprender, faz-se necessário que na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Artur Pessoa um projeto desta natureza seja elaborado e realizado.

Para reparar a situação de aprendizagem insatisfatórios, ausência de voz dos estudantes, negligência aos direitos, transferência de responsabilidades e outros fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem na referida unidade de ensino, propomos o Projeto de Intervenção Pedagógica “Cá entre nós, ...”, para atender alunos da turma multisseriada de 6º e 7º ano. As condições diagnosticadas nesta turma revelam baixo rendimento em Língua Portuguesa e Matemática, insegurança para dialogar, dificuldades para discutir e refletir os próprios contextos e suas emoções, dentre outros fatores. Fato é que precisam recuperar-se da insegurança, ausência de voz e assumirem-se protagonistas de seu conhecimento e de suas histórias.

1. CICLO 1: VILÃO OU VÍTIMA?

*QUESTÕES DE RENDIMENTO EDUCACIONAL DA ESCOLA.



Em debate, as questões que favorecem o fracasso escolar e os fatores que que prejudicam a aprendizagem dos alunos que compõe a turma 6º e 7º ano.

Encontros: 6

Aulas: 15.

Roteiro Simples das Ações:

1. Problematização do tema;
2. Bate-papo/roda de conversa: de quem é a responsabilidade e o que fazer para melhorar a situação atual?
3. Registro escrito do compromisso pessoal de cada um com seus estudos;
4. Estudo sobre a carta: tipos e características (reclamação, solicitação, repúdio, agradecimento, etc.);
5. Estudo com ênfase na carta de solicitação;
6. Produção escrita individual e coletiva de carta de solicitação para enviar ao prefeito;
7. Revisão da carta;
8. Estudo do gênero ofício;
9. Leitura e produção de ofício para acompanhar a carta;
10. Envio da carta ao prefeito.

CICLO 2: SAUDÁVEL-MENTE!

*EQUILÍBRIO EMOCIONAL – COMO VAI VOCÊ? (SETEMBRO AMARELO 22/09)



Colagem com imagens disponíveis em: <https://ascos-unita.edu.br>
(Acervo Pessoal)

Em debate, o equilíbrio emocional, que atualmente está muito afetado. Em pauta o fortalecimento dos nossos vínculos e resolução de conflitos.

Encontros: 5

Aulas: 18.

Roteiro Simples das Ações:

1. Problematização do tema;
2. Apreciação e discussão de vídeo sobre a temática;
3. Realização de bate-papo/roda de conversa sobre o vídeo e sobre como o teor apresentado se reflete na vida das pessoas;
4. Explicações quanto a finalidade do gênero bilhete;
5. Elaboração de bilhetes para colar no painel “Juntos Somos Mais Fortes”;
6. Antecipação do teor da próxima aula, seguida de orientações: ouvir música e produzir paródias – devem antecipar-se para decidir com quem farão duplas, música que irão parodiar, teor da paródia a ser elaborada, escolha de um destinatário para a paródia;
7. Audição musical (“Como Vai Você?” – na voz de Roberto Carlos e na voz de estudante);
8. Discussão dos elementos de composição da paródia;

9. Produção das paródias;
10. Exercícios de canto “à capela” para ajustes melódicos e para preparação à Gincana do Conhecimento;
11. Prenunciar a programação prevista para as aulas do dia 22 de setembro – encerramento do ciclo (para a palestra com o psicólogo);
12. Realização da Gincana do Conhecimento – como parte desta, a palestra com Psicólogo e Assistente Social;
13. Apresentação das paródias, de danças, jogos de perguntas e respostas.

CICLO 3: HOMENS – LOBOS DE HOMENS!

*VIOLAÇÕES DE DIREITOS: TRABALHO INFANTIL (DIA DAS CRIANÇAS 12/10)



Colagem (Acervo pessoal) Imagens disp. em: <https://www.google.com/search?q=homens+e+lobos>.

Em debate a violação dos direitos infantis. Em pauta, os piores tipos de violência: exploração do trabalho e do corpo das crianças e adolescentes.

Encontros: 6

Aulas: 16.

Roteiro Simples das Ações:

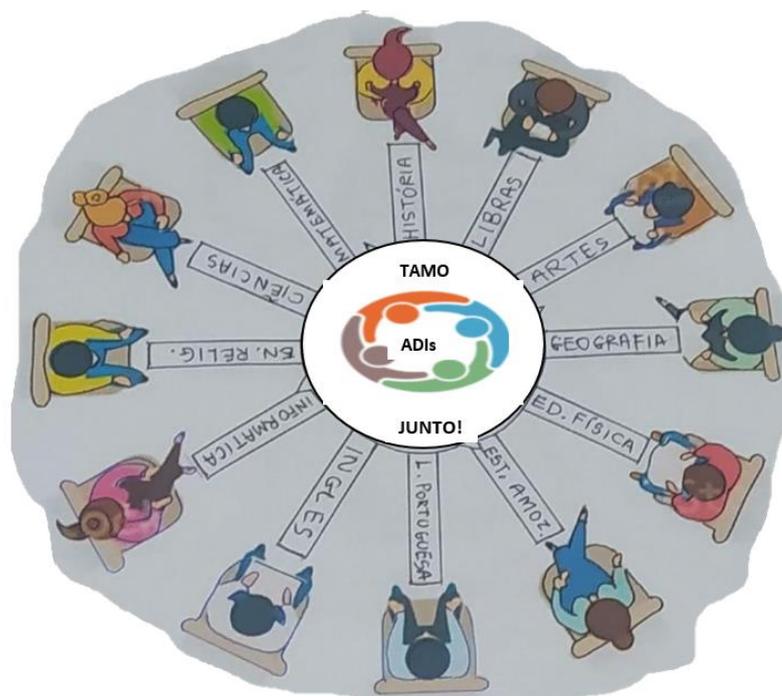
1. Problematização do tema com exposição das telas/cards sobre trabalho infantil disponibilizados pelo canal Rede Peteca e a Fábula de Esopo “O Lobo e o Cordeiro”;
2. Roda de conversa sobre a exposição: – trabalho infantil, piores tipos;
3. Videoconferência Rede Peteca - trabalho infantil, piores tipos;
4. Registro de síntese dos pontos relevantes da palestra e de uma frase que chame atenção;
5. Pesquisa: Trabalho infantil – levantar dados para socialização;
6. Escolha de imagem e frase para montar o cartaz para o mural da semana das crianças;

7. Produção de cartazes;
8. Socialização da pesquisa com auxílio dos cartazes;
9. Montagem do painel “Todo dia é dia das crianças!” e Exposição no mural.

Observação: No encerramento deste ciclo, além da exposição mural, há previsão do momento Cine-pipoca, no qual os estudantes assistirão e comentarão o filme “A história de Maria”, um curta metragem disponibilizado pela Rede Peteca.

CICLO EXTRA: “TAMOJUNTO!”

***PARCERIA PARA VENCER DESAFIOS**



Colagem (Acervo pessoal). Imagem base de J. Fontenelle e Imagem central disp. em: <https://www.segurosbr.org/noticia/mag-seguros-lanca-tamo-junto>

Em debate, as condições de aprendizagem dos estudantes. Em pauta, a elaboração coletiva de proposta de trabalho que melhore a aprendizagem dos estudantes de forma colaborativa e envolvendo a escuta ativa dos estudantes e professores.

Encontros: 7

Aulas: 19.

Roteiro Simples das Ações:

1ª Etapa – Encontro com alunos, professores e equipe gestora:

1. Problematização do tema (roda de conversa para que todos se escutem);
2. Mapeamento das dificuldades;

3. Elaboração coletiva de plano de estudo para casa e para a escola, com metodologias a serem utilizadas para encerrar o 3º bimestre de forma mais produtiva para estudantes, professores e escola.

2ª Etapa – Encontro professor de área e alunos nas aulas:

1. Produção escrita de carta argumentativa, para que, da mesma forma que fizeram oralmente, apresentem a proposta de mudar a dinâmica das aulas na busca de melhores resultados e argumentem em sua defesa;
2. Estudo de carta argumentativa: a tese, a argumentação, a linguagem, a intencionalidade;
3. Leitura das cartas produzidas e rediscursivização;
4. Envelopamento e envio das cartas “à moda antiga”: pelos correios.

3ª Etapa – Encontro de avaliação do processo e resultados do trabalho (alunos, professores e equipe gestora).

1. Discussão dos resultados alcançados no 3º bimestre: avaliação do processo;
2. Autoavaliação da própria participação no processo, relatos de experiência orais e escritos dos professores e dos alunos.

CICLO 4: DIFERENTES, MAS IGUAIS!

*DIA DA RAÇA – DIA DA RESISTÊNCIA NEGRA (20 DO 11)



Colagem. Acervo Pessoal. Comp. com figuras extraídas da internet
<https://br.pinterest.com/pin/659425570422744036>

Em debate, as relações raciais. Em pauta, o racismo, antirracismo e as ações afirmativas – abordagens necessárias à sociedade brasileira que mantém camuflada ideologias preconceituosas, afloradas nos mais tenros confrontos e que precisam ser superados em nome da consolidação de um modelo social plural, igual e equânime.

Encontros: 10

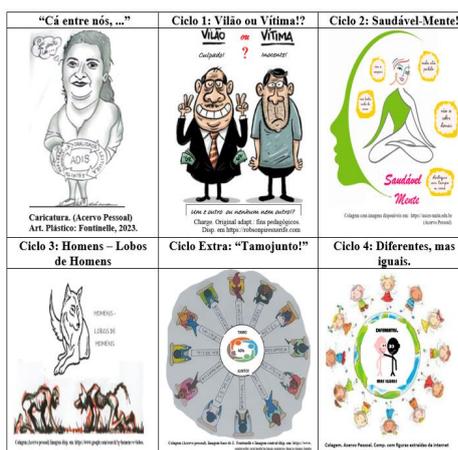
Aulas: 27.

Roteiro Simples das Ações:

1. Problematização do tema com a instalação “Mostra da Etnodiversidade” e dinâmica de estatística;
2. Apreciação do filme “Dudu e o lápis cor de pele”;
3. Retângulo da conversa sobre o filme e as formas de racismo;
4. Montagem do painel de port its “Antirracista – ser ou não ser: uma opção!”;
5. Estudos bibliográficos;
6. Socialização de dados do estudo oral com auxílio de cartazes;
7. Apreciação e estudo do documentário “Racismo na escola”;
8. Conversa sobre o documentário e produção de síntese escrita;
9. Análise dos gêneros discursivos que melhor servem para disseminar o antirracismo;
10. Estudo da carta de repúdio;
11. Produção escrita individual e coletiva no gênero discursivo Carta de Repúdio;
12. Publicação da carta de repúdio
13. Audição da carta de repúdio no programa de rádio;
14. Avaliação e autoavaliação das atividades realizadas.

V – AVALIAÇÃO

*AVALIAR PARA GARANTIR APRENDIZAGEM: EFICÁCIA, EFICIÊNCIA E EFETIVIDADE



O processo de avaliação do “Cá entre nós, ...” deve ser realizado aula a aula com os estudantes; etapa a etapa com a equipe gestora e pares docentes. Deve ser, portanto: Diagnóstico: verificar as necessidades reais dos estudantes para traçar metas significativas de aprendizagem; Contínuo e imediato: conforme as atividades são desenvolvidas, as intervenções e orientações devem ser realizadas, fraquezas e forças verificadas para orientar o replanejamento de ações e impulsionar o trabalho rumo aos resultados esperados; Consultivo: ouvir como os estudantes avaliam seu próprio desempenho para aproximar teoria e prática, para contextualizar os objetos de conhecimento às necessidades dos estudantes; Analítico: o desempenho individual e coletivo deve ser questionado para que, das reflexões, aflorem as sugestões e possibilidades.

Assim, importa considerar que avaliação é um processo sistemático de coleta, análise e interpretação de informações para tomar decisões informadas sobre a qualidade e o valor de um objeto, fenômeno ou intervenção. Em um contexto pedagógico, avaliar implica em julgar o progresso e o desempenho dos alunos, a eficácia das estratégias de ensino, e a qualidade das intervenções pedagógicas.

Avaliar não se limita à mensuração de resultados, mas também envolve um processo contínuo de reflexão e ajuste, buscando sempre a melhoria do processo educativo. Implicando, portanto, em um processo que se estende desde o diagnóstico até a análise de resultados e deve envolver os atores envolvidos em sua integralidade.

São etapas avaliativas imprescindíveis para o êxito do Projeto de Intervenção Pedagógica:

Diagnóstico Inicial A avaliação diagnóstica é o primeiro passo para entender o contexto e as necessidades dos alunos. Segundo Luckesi (2011, p. 33), “a avaliação diagnóstica permite ao educador compreender a situação inicial dos alunos, identificando pontos fortes e fracos, e, a partir disso, planejar intervenções pedagógicas adequadas”. Esta etapa assegura a relevância e o direcionamento das ações da intervenção para que atenda às necessidades reais dos estudantes.

Planejamento e Implementação Durante o planejamento e a implementação, a avaliação formativa desempenha um papel vital. Ela permite o monitoramento contínuo do progresso e a adaptação das estratégias conforme necessário. Scriven (1991, p. 112) destaca

que “a avaliação formativa fornece feedback contínuo e específico, que é essencial para fazer ajustes e garantir a eficácia da intervenção”. Isso garante que o projeto se mantenha no caminho certo e que os desafios sejam abordados prontamente.

Monitoramento e Controle de Qualidade A avaliação contínua durante a implementação permite um controle de qualidade rigoroso. Segundo Popham (2008, p. 57), “a avaliação contínua possibilita a identificação precoce de problemas e a implementação de medidas corretivas em tempo hábil, assegurando que a intervenção atenda aos seus objetivos”. Este processo garante a eficiência da intervenção, evitando desperdício de recursos e tempo.

Avaliação dos Resultados A avaliação somativa é realizada ao final do projeto para medir seus resultados e impacto. De acordo com Perrenoud (1999, p. 78), “a avaliação somativa é crucial para determinar a eficácia da intervenção e para verificar se os objetivos educacionais foram alcançados”. Esta etapa proporciona uma análise crítica dos resultados, permitindo conclusões sobre o sucesso da intervenção e identificando áreas para melhorias futuras.

Reflexão e Melhoria Contínua A avaliação não termina com a medição dos resultados; ela deve continuar como um processo de reflexão e aperfeiçoamento contínuo. Luckesi (2011, p. 44) argumenta que “a avaliação deve ser um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo ajustes e inovações constantes”. Este ciclo de avaliação e reflexão promove a efetividade da intervenção ao longo do tempo, adaptando-se às mudanças nas necessidades dos estudantes e às novas descobertas pedagógicas.

Engajamento e Participação dos Estudantes A avaliação também devem engajar os estudantes no processo de aprendizagem. Stiggins (2005, p. 23) sugere que “a avaliação que envolve os alunos os ajuda a compreender melhor seus próprios processos de aprendizagem e a se tornarem mais autônomos e responsáveis por seu desenvolvimento”. Isso pode aumentar a motivação e o envolvimento deles, contribuindo para o sucesso da intervenção.

A avaliação é um componente essencial de qualquer projeto de intervenção pedagógica. Ela garante que as intervenções sejam diagnosticadas corretamente, planejadas de forma eficaz, monitoradas continuamente, e ajustadas conforme necessário. Além disso, a avaliação promove a reflexão contínua e a melhoria das práticas pedagógicas, assegurando que os projetos sejam eficientes, eficazes e efetivos. Ao engajar os estudantes no processo avaliativo, a avaliação também contribui para o desenvolvimento de estudantes mais autônomos e motivados.

VI – RECURSOS

Próprios, de domínio público.

VII – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

PROJETO DE INTERVENÇÃO	PERÍODO	STATUS
Elaboração	Junho	Realizado
Apresentação à escola	Junho	Realizado
Apresentação aos alunos	Junho	Realizado
Realização ciclo 1: VILÃO OU VÍTIMA? *QUESTÕES DE RENDIMENTO EDUCACIONAL DA ESCOLA.	Agosto	Realizado
Realização ciclo 2: SAUDÁVEL-MENTE! *EQUILIBRIO EMOCIONAL – COMO VAI VOCÊ? (Culminância SETEMBRO AMARELO/GINCANA 22/09)	Setembro	Realizado
Realização ciclo 3: HOMENS – LOBOS DE HOMENS! *VIOLAÇÕES DE DIREITOS: TRABALHO INFANTIL (culminância Dia das Crianças - 12/10)	Setembro e outubro	Realizado
Realização Ciclo Extra – “TAMOJUNTO!” *PARCERIA PARA VENCER DESAFIOS	Outubro	Realizado
Realização ciclo 4: DIFERENTES, MAS IGUAIS! *DIA DA RAÇA – DIA DA RESISTÊNCIA NEGRA (culminância dia 20/11)	Outubro e novembro	Realizado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de Intervenção Pedagógica “Cá entre nós, ...” tem como expectativa a continuidade. Após os resultados desta primeira edição, discutir os ganhos e desafios, subsidiar novas edições, tanto na EMEIF Artur Pessoa como em outras unidades de ensino da Educação Básica, e, disseminar a metodologia é o propósito da proponente, apostando que que, comprometidos com a ampliação das capacidades linguísticas e discursivas dos estudantes, educadores possam ter a oportunidade de redesenhar seu fazer pedagógico para formar sujeitos responsivos, críticos, autônomos e livres – livres para serem protagonistas de sua história e de sua formação, para circularem e dialogarem nas diferentes esferas sociais pelas quais circulam – se assim desejarem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paula Andréa Grandal de. **Atividades didáticas integradas: proposição de aprendizagens com gêneros discursivos em tempos de pandemia**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2021. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/757>
- ARAÚJO, Adalzinda Pinto. **Gêneros e Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta na concepção dialógica de linguagem para o ensino fundamental II**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CALLEGARI, Cesar. **BNCC na prática**. Equipe Educacional da Editora FTD. 1. ed. – São Paulo. FTD, 2018.
- COELHO, Maria de Fátima Lopes Trindade. **O gênero discursivo relato de experiências a partir das atividades didáticas integradas: uma proposta de ação didática para a 4ª etapa da EJA**. Orientador: Heliud Luis Maia Moura. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/755>
- COELHO, Rosiane Maria da Silva. **Projeto com Atividades Didáticas Integradas(ADIs): Uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.
- DOCUMENTO CURRICULAR MUNICIPAL, Prefeitura Municipal de Altamira. Secretaria Municipal de educação. Altamira: 2020.
- FULLAN, M. **The New Meaning of Educational Change**. New York: Teachers College Press. 2001
- GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. New York: Teachers College Press.2012.
- HATTIE, J. **Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement**. London: Routledge. 2009.
- LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez. 2011.
- MACIEL, Glaiany Pinheiro. **Atividades didáticas integradas no ensino de língua portuguesa relações: dialógicas no campo jornalístico-midiático**. Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/752>
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOURA, H. L. M. **Atividades didáticas integradas no ensino de língua (ADIs): uma concepção dialógica e sociodiscursiva.** Mimeo, 2017a.

MOURA, H. L. M. **A integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.** Revista Estudos Linguísticos, v. 48, n. 3, p. 1495-1516, dez. 2019.

MOURA, H. L. M. **Atividades de escrita em textos de alunos de 7º ano do ensino fundamental: normativismo versus perspectiva interacionista e sociodiscursiva no âmbito das ações pedagógicas de ensino de língua portuguesa.** Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo – 2017/1, p. 561 – 578 – PPG Linguística A/UFJF – Juiz de Fora (MG) – ISSN: 1982-2243.

NERES, Robson David de Jesus. **Gêneros textuais e ensino: didatização e gêneros do argumentar a partir das ADI – Atividades Didáticas Integradas.** Orientador: Heliud Luís Maia Moura . 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/497>.

PAIVA, Ana Paula Santos Barbosa. **Atividades didáticas integradas (ADIs): dialogismo entre gêneros discursivos/textuais para a produção da carta argumentativa de reclamação na EJA.** Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2019. 209 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/489>.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed.1999.

POPHAM, W. J. **Transformative Assessment.** Alexandria, VA: ASCD. 2008.

SANTOS, Eucinei Janete Costa Coelho dos. **Atividades integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística: uma perspectiva sociointeracionista e textual - discursiva.** Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/492>.

SARDINHA, Eliana Patrícia Santos. **Atividades didáticas integradas em ensino de gêneros: uma perspectiva dialógica da linguagem no ensino fundamental Santarém - PA 2020.** Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/490>.

SCRIVEN, M. **Evaluation Thesaurus.** Newbury Park, CA: Sage Publications. 1991.

STIGGINS, R. J. **Student-Involved Assessment FOR Learning.** Upper Saddle River, NJ: Pearson.2005.

TOMLINSON, C. A. **How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms.** Alexandria, VA: ASCD. 2001.

VINHOTE, Ana Diane Pereira. **Atividades didáticas integradas (ADIs): uma proposta para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva no ensino fundamental.** Orientador: Heliud Luís Maia Moura. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/491>.