

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIZABETE APARECIDA DE CARVALHO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: UMA  
ANÁLISE NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Belo Horizonte**

**2017**

**ELIZABETE APARECIDA DE CARVALHO**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: UMA  
ANÁLISE NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE da Faculdade de Educação – FAE da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Linha:** Educação do Campo

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Isabel Antunes Rocha

**Belo Horizonte**

**2017**

C331p  
T

Carvalho, Elizabete Aparecida de, 1969-  
Práticas de letramento em uma escola do campo : uma análise na  
disciplina de língua portuguesa / Elizabete Aparecida de Carvalho. - Belo  
Horizonte, 2017.  
140 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientadora : Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia : f. 121-127.

Anexos: f. 128-140.

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Letramento --  
Teses. 4. Alfabetização -- Teses. 5. Língua portuguesa -- Estudo e  
ensino -- Teses. 6. Prática de ensino -- Teses. 7. Professores  
alfabetizadores -- Formação -- Teses.

I. Título. II. Antunes-Rocha, Maria Isabel , 1957. III. Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP**

Dissertação intitulada “Práticas de Letramento em uma escola do campo: uma análise na disciplina de Língua Portuguesa”, de autoria da mestrandia Elizabete Aparecida de Carvalho, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes Rocha Fae/UFMG - Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Celeste Reis Fernandes de Souza - UNIVALE

---

Prof. Dr. Geraldo Márcio Alves dos Santos – UFMG

---

Prof. Dr. Luiz Paulo Ribeiro – Centro Universitário de Belo Horizonte

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Almeida Martins – UFMG

Belo Horizonte, 07 de fevereiro de 2017.

## AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, por apresentar-me a possibilidade de cursar o mestrado. A você, “pequena”, que é uma professora exemplar, que por onde passa transforma vidas, acende as chamas do conhecimento e deixa marcas que nem mesmo o tempo é capaz de apagar, minha eterna gratidão;

Ao meu esposo Eduardo, que me apoiou, cuidando de nossos filhos e nossa casa para que eu pudesse me deslocar para assistir as aulas e as orientações do mestrado. Obrigada por ser parceiro, por entender minhas escolhas e ajudar-me a realizar meus sonhos;

Ao meu pai “In memoriam”, exemplo de vida para mim. Pessoa que sempre acreditou que o estudo transforma a pessoa, abre caminho. Mesmo tendo pouco estudo, sempre me incentivou a estudar e se sentia orgulhoso a cada etapa que eu vencia;

À minha mãe, mulher guerreira e amorosa, a quem eu devo a vida. Também não tive a oportunidade de estudar, mas, por entender que a educação transforma a vida das pessoas, esteve sempre ao meu lado, dando-me força para que eu pudesse continuar os estudos. Obrigada, mãe!

Aos meus filhos, Eduarda, Igor e Paula, sensíveis e amorosos, razão do meu viver. Neles encontro forças para lutar pelos meus ideais, coragem para correr em busca dos meus sonhos;

À Dorinha, amiga e companheira, com quem teço há muitos anos a “colcha do ensinar e aprender”. Juntas, continuamos a tecer e procurar um desenho melhor para encantar e ensinar os alunos. Obrigada, amiga, por fazer parte da minha vida, da minha caminhada como educadora;

Aos estudantes que participaram da pesquisa, que, através da espontaneidade, alegria e colaboração, auxiliaram-me na compreensão das práticas de letramento;

À direção da escola, por abrir as portas e me permitir pesquisar a prática pedagógica da professora, em sala de aula e no contexto escolar;

À família Buitrago, Leo, Eunice, Daniel e Carol, por me abrigarem todas as vezes que estava em Belo Horizonte. Obrigada não somente pelo abrigo, mas também pelo carinho e atenção. Ao Daniel, por todas as vezes que me levou “prontamente” para a UFMG e também pelas vezes que me esperou. Eterna gratidão!

À Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares, especialmente ao ex-Secretário de Educação Jaider Batista da Silva, por ter me concedido licença remunerada para frequentar as aulas do mestrado;

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Isabel Antunes Rocha, por acreditar em meu potencial, por caminhar comigo e compartilhar seus conhecimentos sobre Educação do Campo, sua acolhida nos seminários, assim como seu grupo de orientação, que contribuíram para a delimitação de meu objeto de pesquisa;

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio constante e por compreenderem minha ausência nos encontros realizados nos finais de semana, recessos, feriados e no período de férias;

A Deus, autor da vida, a quem devo tudo que tenho: minha família, meu trabalho, meus amigos e a benção de ter colocado, em meu caminho, pessoas que acreditaram em mim, em meu potencial, e me apoiaram, para que eu pudesse ampliar meus conhecimentos e também me transformar em um ser humano melhor.

## RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa “Educação do Campo” e relaciona-se às Práticas de Letramento, a partir dos estudos sobre Letramentos Sociais de Brian Street e sua interlocução com práticas escolares. A investigação constitui-se como um estudo de caso e teve por objetivo descrever a prática pedagógica da educadora de Língua Portuguesa. A partir da metodologia qualitativa, a observação participante foi a principal estratégia utilizada para a coleta de dados, com o registro de situações interativas entre a educadora e os estudantes em um diário de campo e através de um gravador de voz. Para melhor descrever as práticas de letramento desenvolvidas na sala de aula, foram realizadas entrevistas com ela e com os alunos. Ao longo do percurso, nas visitas à escola, nas observações das aulas, nas entrevistas, a intenção foi descrever as práticas que contribuem para a formação de um sujeito letrado, que seja capaz de compreender não somente o que envolve aspectos linguísticos, históricos, tecnológicos e outros, mas que compreenda e valorize também o meio onde vive, seus saberes e a cultura de seu povo. No que se refere às práticas de letramento, percebe-se que a prática pedagógica da educadora foi fundamentada em distintas perspectivas, na psicogênese da língua escrita, nos estudos sobre letramento, no contexto social onde vivem os estudantes, indicando a necessidade de diferentes metodologias para o ensino da leitura e da escrita para os estudantes do campo. Dentre as aulas observadas, evidenciou-se, sobretudo, a importância da intervenção pedagógica explícita da educadora, no que se refere ao processo do letramento para possibilitar a aprendizagem dos alunos, partindo do conhecimento de cada um para chegar à forma convencional da leitura e da escrita, do letramento. Finalizadas as observações, foram selecionadas 20 aulas para análise. As unidades de descrição foram eventos de letramento, constituídos pelos elementos oralidade, leitura e escrita. E, finalizando, compartilho as sequências didáticas desenvolvidas pela educadora, referente ao trabalho desenvolvido com os gêneros textuais, que contribuíram para o processo de letramento dos estudantes do campo, levando-os a conhecerem a realidade do mundo que os cercam e sua própria realidade.

**Palavras-chave:** Letramento; Educação do Campo; Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

This dissertation was developed in the Research Line "Education of the Field" and relates to the Letting Practices, from the studies on Social Writing of Brian Street and his interlocution with school practices. The research is a case study and had the purpose of describing the pedagogical practice of the educator of Portuguese Language. From the qualitative methodology, participant observation was the main strategy used for data collection, recording interactive situations between the educator and the students in a field diary and through a voice recorder. To better describe the literacy practices developed in the classroom, interviews were conducted with her and with the students. Throughout the course, in the visits to the school, in the observations of the classes, in the interviews, the intention was to describe the practices that contribute to the formation of a literate subject that is able to understand not only what involves linguistic, historical, technological aspects And others, but also to understand and value the environment in which he lives, his knowledge and the culture of his people. With regard to literacy practices, it can be seen that the pedagogical practice of the educator was based on different perspectives, on the psychogenesis of written language, on literacy studies, on the social context in which students live, indicating the need for different methodologies for The teaching of reading and writing for the students of the field. Among the classes observed, the importance of the explicit pedagogical intervention of the educator was evidenced, as far as the process of literacy is concerned, in order to enable students to learn, starting from the knowledge of each one to arrive at the conventional form of reading and Writing, literacy. After the observations, 20 classes were selected for analysis. The units of description were literacy events, constituted by the oral, reading and writing elements. And, finally, I share the didactic sequences developed by the educator, referring to the work developed with the textual genres, which contributed to the literacy process of the students of the field, leading them to know the reality of the world around them and their own reality.

**Keywords:** Literacy; Field Education; Pedagogical Practice



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
A escola pesquisada .....	14
A professora pesquisada: sua formação profissional e prática .....	15
A turma pesquisada.....	17
Configuração da proposta de pesquisa.....	18
<b>CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>20</b>
1.1 A luta pelo direito à educação.....	20
1.2 A escola do Campo .....	27
1.3 A Educação do Campo no Município de Governador Valadares .....	30
1.4 O Movimento pela Educação do Campo continua.....	34
<b>CAPÍTULO 2. LETRAMENTO .....</b>	<b>36</b>
2.1 Perspectivas sobre o letramento.....	36
2.2 Práticas de letramento .....	39
2.3 Letramento e os usos sociais da leitura e da escrita.....	40
2.4 Letramento na escola do campo.....	44
<b>CAPÍTULO 3. DESFAZENDO OS ENLAÇOS, CONSTRUINDO CAMINHOS: METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
3.1 Observação participante.....	49
3.2 Entrevista em profundidade .....	50
3.3 Em busca dos dados .....	51
3.4 Análise e interpretação dos dados.....	54
<b>CAPÍTULO 4. PRÁTICAS DE LETRAMENTO DESENVOLVIDAS NA ESCOLA REALINA ADELINA .....</b>	<b>59</b>
4.1 As práticas de letramento desenvolvidas no contexto escolar .....	59

4.1.1 Organização da feira de produtos da região .....	60
4.1.2 Trabalho interdisciplinar .....	61
4.2 As práticas de letramento desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa.....	63
4.2.1 Planejamento de uma aula.....	64
4.2.2 Atividades desenvolvidas na sala de aula .....	67
<b>CAPÍTULO 5. COMPARTILHANDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO .....</b>	<b>77</b>
5.1 Orientações .....	77
5.2 Aprofundando o tema gêneros textuais.....	78
5.3 A escolha dos gêneros textuais mais adequados.....	79
5.4 Cuidados importantes para trabalhar com os gêneros textuais relatados pela educadora: .....	79
5.5 Avaliação .....	80
5.6 Compartilhando a prática pedagógica da educadora pesquisada.....	81
5.7 Sugestões de Sequências Didáticas para o trabalho com gêneros textuais.....	82
5.7.1 Gênero Textual: Mito .....	82
5.7.2 Gênero Textual: Memórias literárias.....	91
5.7.3 Gênero Textual: Crônica .....	102
5.7.4 Gênero Textual: Reportagem .....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO A - Atividades desenvolvidas pela professora pesquisada</b>	
<b>ANEXO B - Descritores de Língua Portuguesa</b>	

## APRESENTAÇÃO

Ao iniciar este trabalho, faz-se necessário envolver o leitor nos caminhos percorridos e trilhados por mim, inicialmente, como aluna, e posteriormente professora regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e também como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do EF, em escola do campo. É preciso vislumbrar o horizonte social ao qual pertenci, pois só a partir dele será possível compreender o interesse pelo tema.

Minha formação como professora iniciou-se em 1985, quando optei por fazer o Curso de Magistério. Nesta época, os estudos ainda tinham como proposta de alfabetização, os métodos, desenvolvidos por meio de cartilhas e de livros de alfabetização. Apesar de ser um curso de ensino médio, a maioria das disciplinas eram específicas para a qualificação do professor que iria atuar de 1ª à 4ª série, hoje 1º ao 5º ano do EF. Isso foi muito importante, pois o estudo destas disciplinas mostrou-me que a opção pela educação representava a satisfação profissional.

Ingressei na carreira do magistério como professora em 1988. Atuei em uma escola do campo, em uma turma multisseriada<sup>1</sup>. Para melhor dizer, comecei minha experiência profissional na escola em que cursei as três primeiras séries do EF, pois nasci e vivi meus primeiros anos no campo. Nesta época, as discussões sobre a alfabetização apoiavam-se na teoria construtivista de Jean Piaget e nos estudos de sua discípula, Emília Ferreiro, sobre a psicogênese da língua escrita. Essas discussões vieram de encontro ao que até então havia vivenciado a respeito da alfabetização o que possibilitou um repensar sobre o ensino da leitura e da escrita.

Como esta seria minha primeira experiência em sala de aula e os estudos apontavam para uma mudança de postura, utilizei, com base em alguns cursos organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares/MG (SMED/GV), a abordagem metodológica de alfabetização pautada nos princípios do construtivismo. Acreditando na proposta, e buscando mais conhecimento a respeito do assunto, consegui alfabetizar dezessete crianças em meu primeiro ano de trabalho.

---

<sup>1</sup>As classes multisseriadas são uma forma de organização na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com diferentes idades e níveis educacionais, simultaneamente.

No ano de 1989, ingressei na Universidade, minha opção foi o curso de Letras, e no ano de 1991, ainda cursando, comecei a trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa na mesma escola que iniciei como professora dos anos iniciais.

Neste período, questionando a minha prática pedagógica, observei alguns aspectos fundamentais sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mas, somente agora, posso compreendê-los melhor: o educando no processo de letramento precisa estar em contato com diferentes suportes textuais e participar de atividades que explorem seus usos e funções sociais. Isso me fez perceber que, em vez de trabalhar com os textos dos livros didáticos, pobres em termos dos recursos lexicais e sintáticos, valia a pena privilegiar a diversidade de gêneros textuais e promover reflexões sobre eles, na sala de aula. Essa opção favoreceria muito mais a aquisição da leitura e da escrita pelos alunos.

O caminho que percorri durante anos atuando como professora, de mudanças de postura, de busca por novas metodologias e propostas, de um constante ir e vir, pôde, também, ser visto como o processo pelo qual a história da leitura e da escrita percorreu e percorre, até o presente momento, uma realidade que inquieta, não só a mim, mas a muitos professores que também se encontram nas salas de aula de nosso país.

Em vinte anos de atuação como educadora em escolas do campo, procurei sempre estabelecer diálogo entre os saberes provenientes da cultura dos estudantes do campo com o conhecimento científico exigido pela escola, ensinamento este, que não foi aprendido no curso de graduação, mas na convivência com os sujeitos do campo, pois nasci e me criei na comunidade onde eu trabalhava, e, por isso, procurava sempre valorizar os saberes e a cultura de nosso povo.

Fui ouvir falar em Educação do Campo no ano de 2002, ao participar de cursos de formação organizados pela equipe da SMED, porém conhecer o processo de lutas “travado” pelos movimentos sociais, reivindicando a garantia do direito à educação do campo, ter acesso às Diretrizes Nacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002) e outros documentos e legislações, foi em 2013 ao participar das discussões do Grupo de Trabalho do Campo (GT), instituído para discutir e organizar a Política Municipal de Educação do Campo.

E, participando das discussões do GT, percebi que, mesmo não fazendo parte de nenhum grupo dos movimentos sociais, não conhecendo a proposta de educação defendida pelos integrantes dos movimentos, não tendo participado do início do processo de lutas pela garantia do direito à educação dos povos do campo, desenvolvia meu trabalho respeitando e

valorizando os saberes construídos a partir das experiências de vida dos sujeitos do campo. Sobre os processos de ensino da escola do campo, Molina e Antunes-Rocha (2014) discorrem:

Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226)

Diante de todos os desafios vividos como aluna, professora e gestora em escola do campo, é que o objeto de pesquisa se compõe: Práticas de Letramento<sup>2</sup> em uma escola do campo; uma análise na disciplina de Língua Portuguesa, com o objetivo descrever e analisar as práticas de letramento desenvolvidas pela professora de Língua Portuguesa, que fazem a diferença no contexto educacional das escolas do campo.

---

<sup>2</sup>Práticas de letramento é um conceito que se refere aos modos como são construídos os significados dos textos escritos em contextos culturais e sociais (STREET; BARTON E HAMILTON, 1988).

## INTRODUÇÃO

As reflexões sob o foco de transformação das condições estruturais e pedagógicas das escolas do campo são vistas como temáticas em ascensão nas últimas décadas, no Brasil. A partir dos anos 2000, a temática é retomada, mais intensamente, com a reorganização das políticas agrárias e as deliberações das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, decorrentes das lutas por uma educação de qualidade, travadas pelos Movimentos Sociais do Campo.

Neste contexto, o movimento das forças produtivas situa, de um lado, a improdutividade da escola rural, denunciando as raízes de práticas educativas deslocadas das necessidades do campesinato e comprometidas com o projeto societário do capital. E, de outro, anunciam a elaboração e desenvolvimento de um espaço educativo capaz de contribuir na formação dos sujeitos do campo, a partir da Educação Popular do Campo, conforme Paludo:

[...] A educação do campo é ao mesmo tempo uma inovação e uma ressignificação da educação popular para esse momento histórico, o que possibilita dizer que ela se constitui, dependendo de quem a faz (e formula) como educação Popular do Campo. (PALUDO, 2001. p.263).

Sob um emaranhado de referências práticas e teóricas, na atualidade, intelectuais e educadores buscam o reencontro com a função social da escola, resultando na centralidade investigativa sobre os desafios a serem assumidos pelos sujeitos que constituem as particularidades da escola do campo.

A leitura e a escrita constituem práticas reconhecidamente valorizadas no âmbito da sociedade, uma vez que os usos da língua oral e escrita remetem à possibilidade de participação social de um bem cultural que é a escrita.

A aquisição da leitura e da escrita implica, portanto, uma questão de cidadania, ao tempo que se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar a capacidade criadora e o posicionamento crítico no mundo no qual estamos inseridos. Nesta perspectiva, o domínio da língua escrita amplia horizontes, proporcionando, sobretudo, o acesso à informação e à produção do conhecimento.

Neste sentido, a pesquisa ora empreendida tem o propósito de descrever e analisar as práticas de letramento de uma professora do campo, da disciplina de Língua Portuguesa, a fim de compreender e registrar as experiências em sala de aula e no cotidiano escolar, que possibilitam uma interlocução com o letramento e a Educação do Campo, objeto de estudo deste trabalho.

Tomando como parâmetro as reflexões acerca das práticas de letramento, encaminhamos o foco do nosso estudo para a prática pedagógica da professora Doraci Eremita Ferreira, disciplina de Língua Portuguesa, na turma do 1º ano do Ciclo da Adolescência (1º CA) do Ensino Fundamental<sup>3</sup> da Escola Municipal Realina Adelina Costa, localizada no povoado de Santo Antônio do Porto, município de Governador Valadares/MG.

Enfatizo, portanto, no processo de aquisição da leitura e da escrita, o relevante papel exercido pela professora, como mediadora na construção do conhecimento, cuja prática pedagógica sustenta-se numa concepção crítica de educação, tarefa que requer da professora a melhor compreensão acerca do processo de letramento, bem como a reflexão da ação pedagógica, com vistas à ressignificação de sua prática pedagógica como educadora do campo.

A intenção em investigar as práticas desta professora se deu em função de sua história de vida<sup>4</sup>. Nascida na zona rural, estudou em escola do campo até o último ano do Ensino Fundamental, e só não cursou o segundo Grau, hoje Ensino Médio, porque onde morava não era ofertado. Como não queria parar os estudos, ela foi para a cidade cursar o “Segundo Grau”. Mesmo tendo que deixar o campo para continuar os estudos, ela nunca deixou de ser moradora do campo, ficava na cidade apenas nos dias que tinha aula, nos finais de semana voltava para casa, para o convívio com família e com o campo.

Vendo a necessidade de crescimento profissional, ingressou na universidade, mas, mesmo assim, não se ausentou do campo. Na época em que cursou a universidade, era a

---

<sup>3</sup>O Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Governador Valadares é organizado em ciclos, sendo: Ciclo da Infância (CI) o 1º, 2º e 3º anos (Referente aos três primeiros anos do EF); Ciclo da Pré-Adolescência (CPA) 1º, 2º e 3º anos (Referentes ao 4º, 5º e 6º anos do EF) e Ciclo da Adolescência (CA) 1º, 2º e 3º anos (Referentes ao 7º, 8º e 9º anos do EF). Na escola estruturada em ciclos, o trabalho educacional é norteado pelas idades da vida e da formação humana, desde o planejamento, passando pela elaboração das atividades, os conhecimentos selecionados, até a intervenção do educador no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a organização em ciclos não tem como prioridade evitar a reprovação ou aprimorar o fluxo dos alunos no sistema seriado, mas toma como essencial as temporalidades do desenvolvimento humano, entendendo a concepção de educação básica como “direito ao desenvolvimento humano, à realização humana” (ARROYO, p.11, 1999).

<sup>4</sup> A pesquisadora acompanhou, como colega de trabalho, a trajetória desta profissional.

Diretora da Escola Municipal Pedro Américo, hoje, Escola Municipal Vicente Petronilho, no povoado de Bernardo II, município de Governador Valadares/MG. Conciliou o trabalho na escola do campo e a formação universitária.

Analisando o histórico escolar da professora<sup>5</sup>, observei que as disciplinas cursadas no período da graduação não eram específicas para o trabalho em escolas do campo, até mesmo porque na época em que ela ingressou na universidade, ano de 1992, ainda não existia um curso de graduação específico para formar professores para trabalhar em escolas do campo.

Por ser uma amante da profissão de educadora, comprometida e estudiosa da educação do campo, sempre foi e continua sendo idealizadora de uma escola que defenda os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos em direção ao desenvolvimento social e econômico da população onde a escola está inserida. Luta por uma escola libertadora, que vincule a educação às questões sociais inerentes à realidade dos sujeitos do campo, comprometida com a construção de alternativas para a melhoria da qualidade de vida do povo.

Nesse contexto é que observei as práticas de letramento desenvolvidas pela professora, para compreender os usos sociais da leitura e da escrita, como ela trabalhava as variações linguísticas trazidas por cada educando e o modo como se aproximava do debate da Educação do Campo.

O referencial teórico adotado apresenta o letramento em perspectiva social e cultural, a partir dos estudos de Brian Street, e suas interlocuções com práticas escolares. O pesquisador realiza suas pesquisas na interface das áreas da linguística e da antropologia, tendo como objeto de investigação os usos, os significados do letramento na vida cotidiana e nas relações sociais das pessoas. Para o autor, o letramento é considerado como uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas (STREET, 1995; 2003; 2007; 2010; 2014).

Os caminhos metodológicos escolhidos e trilhados nesta pesquisa foram construídos em coerência com os pressupostos da investigação qualitativa, e buscam conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pela professora de Língua Portuguesa, na turma 1º CA. A turma foi escolhida por ser o primeiro ano do Ciclo da Adolescência e por ter um número menor de estudantes, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa, pois todos os estudantes puderam ser entrevistados, ou seja, participaram da pesquisa.

---

<sup>5</sup> Documento solicitado à secretaria da escola durante a pesquisa.



## A escola pesquisada

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Realina Adelina Costa, que atende Educação Infantil de 04 e 05 anos e o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, e pertence à Rede Municipal de Governador Valadares/MG, sendo localizada em Santo Antônio do Porto, Distrito de Brejaubinha, a 35 km da sede do município.

Santo Antônio do Porto é um local tranquilo, composto por casas, mercearias, bares, igrejas e, nos arredores, cachoeiras, fazendas, chácaras e sítios. Os alunos da escola residem no povoado onde a escola está localizada, ou nas fazendas, chácaras e sítios localizados nos arredores da escola. Os alunos que residem mais longe utilizam o transporte escolar para chegarem até a escola. Algumas famílias moram em residências próprias, outras não. Muitos trabalham “a dia”, outros são vaqueiros, pedreiros, caseiros (moram na própria propriedade onde trabalham), domésticas, professores/as, ou seja, possuem diferentes profissões.

Por ser uma escola de tempo integral<sup>6</sup>, os alunos chegam às 08hs e saem às 16hs. Durante o período em que ficam na escola, além das disciplinas da base Nacional Comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, os alunos participavam de oficinas de música, teatro, capoeira e, também, possuem uma disciplina específica para o currículo do campo, que se intitula como Saberes e Valores do Campo, disciplina essa que consta no Documento Referência da Educação do Campo do Município (SOUZA et al, 2014), e que deve dialogar com todas as outras disciplinas, para que as especificidades do campo sejam contempladas, na medida do possível, nos conteúdos trabalhados pelos professores.

A escola funciona em prédio próprio que foi inaugurado em 2004. Antes, no prédio, funcionava uma Escola Estadual que atendia somente os anos iniciais do EF. O espaço, embora seja muito bem cuidado, ainda necessita de adequações para o atendimento em tempo integral. Possui um refeitório, pátio pequeno, uma sala de leitura, dez salas de aula (sendo uma específica para a Educação Infantil), uma sala de informática para os alunos, uma sala para os educadores e educadoras, banheiros (masculino e feminino) e um para funcionários, uma secretaria pequena, uma sala para a direção e uma para a pedagoga, cozinha, depósito de alimento e uma quadra ao lado da escola para as atividades de Educação Física e recreação.

---

<sup>6</sup> A SMED/GV, implantou no ano de 2010 o atendimento em tempo integral, em todas as escolas municipais, urbanas e do campo. A Proposta Curricular foi organizada em quatro cadernos: o primeiro apresenta a proposta geral, ou seja, as diretrizes curriculares para o atendimento em tempo integral, organizada em três eixos temáticos; o segundo caderno apresenta o primeiro Eixo Temático: Identidade e diversidade; o terceiro caderno apresenta o segundo Eixo Temático: Comunicação e Múltiplas Linguagens; o quarto caderno apresenta o terceiro Eixo temático: Sustentabilidade e protagonismo. (GOVERNADOR VALADARES, 2009).

Como alimentação, era oferecido aos estudantes: café da manhã, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde.

Durante os dias de observação, constatamos:

- que a escola estava sempre muito limpa e organizada;
- que os trabalhos feitos pelos estudantes, em sala ou em casa, eram expostos no corredor central para conhecimento de toda a comunidade escolar;
- que a cultura, valores e saberes dos povos do campo eram trabalhados em todas as disciplinas (comprovado pelos trabalhos expostos no pátio)
- que o Projeto Institucional da escola continha ações que envolviam as famílias, tais como: festas, reuniões e momentos culturais.

### **A professora pesquisada: sua formação profissional e prática**

Ao produzir um relato sobre a professora pesquisada, recorro aos registros feitos durante a entrevista e também nas falas que presenciei durante as observações das aulas e que foram registradas em meu diário de campo.

Nascida em uma comunidade rural, Córrego dos Reis em Conceição de Tronqueiras, no município de Coroaci/MG, quando criança, teve a oportunidade de usufruir muito da vida no campo, ouviu muitas histórias de seus pais e brincou muito de casinha, roda, pique, passar anel, cair no poço, roubar bandeira, faz de conta (professora, cozinheira, mamãe) e etc. Aproveitou bem as oportunidades que a vida no campo proporciona.

Iniciou seus estudos na 1ª série em 1973, com a professora Dona Carminha, na Escola Unitária Combinadas da Usina de Tronqueiras (campo), município de Coroaci, estado de Minas Gerais, onde estudou até a 4ª série. Em 1977, ingressou em outra escola do campo, porque a anterior só oferecia até a 4ª série, foi cursar o ginásio (5ª série do 1º grau) na Escola Estadual Bernardino Nunes da Rocha, em Conceição de Tronqueiras, no município de Coroaci/MG. Lá estudou até a 8ª série. Teve bons professores, e a professora de Língua Portuguesa marcou sua vida. Ela acredita que foi por causa dela sua opção pela profissão de professora e pelo curso de Letras.

Terminou o Ensino Fundamental em dezembro de 1982 e novamente teve que mudar, não só de escola, mas sair do campo (durante a semana) e ir estudar em Governador Valadares, morando na casa de parentes, para cursar o “Segundo Grau”, hoje Ensino Médio.

Fez o exame de admissão para Segundo Grau na Escola Estadual de Governador Valadares e foi aprovada. Começou em 1983 a cursar o 1º ano do 2º grau e, ao final do 1º ano, optou pelo curso de Magistério (professora de 1ª a 4ª série). Concluiu o 3º ano do Ensino médio em 1985. Dentre as professoras que teve no Ensino Médio, uma marcou sua vida, a professora de Língua Portuguesa, senhora Ruth Soares, que a fez se apaixonar pela disciplina e contribuiu para que ela escolhesse o curso de Letras.

Em 1987, foi contratada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Governador Valadares (SMEC/GV), hoje Secretaria Municipal de Educação (SMED), para trabalhar na Escola Municipal Joaquin Martins da Costa (escola do campo), em uma turma multisseriada (1ª a 4ª série). Enfrentou muitas dificuldades, pois trabalhava sem apoio pedagógico diário e, para recebê-lo, tinha que ir a Governador Valadares (percorrer uma distância de 80 km), uma vez por mês, para encontrar-se com as pedagogas que atendiam na SMED. Permaneceu na escola até julho de 1988.

Em agosto de 1988, foi nomeada para o cargo de Coordenadora do Micropolo do Bernardo. O Micropolo era composto pelas escolas: E. M. Pedro Américo – Córrego do Bernardo II (atualmente – E. M. Vicente Petronilho de Oliveira); E.M. Assis Brasil - Capoeirão da Brejaubinha; E.M. Joana D'arc – Barra da Correia; E. M. Antônio Augusto – Bernardo III; E. M. Monteiro Lobato – Córrego dos Melquíades. Segundo a professora, atender a tantas escolas não foi fácil devido à distância a ser percorrida, mas ela acredita que conseguiu fazer um bom trabalho como coordenadora dessas escolas.

Em 1994, o cargo de Coordenador (a) foi extinto e criado um novo cargo, o de Diretor (a) da Rede Municipal de Ensino de Governador Valadares. Devido à mudança de nomenclatura, ela passou de coordenadora à diretora do Micropolo. No período em que estava na direção, fez o concurso público do município de Governador Valadares, foi aprovada e nomeada para o cargo de professora dos Anos Iniciais.

Como só tinha o curso de magistério, em 1992 fez o vestibular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caratinga/MG, foi aprovada para o curso de Letras e ingressou na faculdade. Em 1996, já habilitada para a Disciplina de Língua Portuguesa, fez outro concurso público da Rede Municipal, para professora de Língua Portuguesa, foi aprovada e nomeada para o cargo.

Ao deixar a direção em dezembro de 2001, assumiu o cargo de professora de 3ª e 4ª série (multisseriada), turno matutino e 5ª a 7ª série, turno vespertino, na E. M. Pedro Américo. Foi uma experiência nova, cheia de desafios, mas conseguiu avanços significativos porque

buscava apoio dos professores de anos finais nas disciplinas de história, geografia, ciências e matemática.

No ano de 2005, pediu transferência para a Escola Municipal Realina Adelina Costa, em Santo Antônio do Porto – Distrito de Brejaubinha, município de Governador Valadares, onde se encontra até hoje. A professora destacou o quanto a formação continuada para os professores realizada sistematicamente pela equipe pedagógica da SMED, desde 2001, a ajudou no desenvolvimento do seu trabalho com segurança, embasamento teórico e respeito pela especificidade de cada criança e adolescente.

Hoje, aposentada do cargo de anos iniciais, tem mais tempo para dedicar às aulas de Língua Portuguesa dos anos finais. Nascida, criada e apaixonada pelo campo, nunca pediu transferência para escolas urbanas. Embora sua formação universitária não seja específica para trabalhar em escola do campo, isso nunca foi empecilho para preparar suas aulas. Suas atividades não contemplam somente os saberes científicos, do mundo globalizado, mas também as especificidades do campo, seus saberes e sua cultura.

Destaca que foram muitos os avanços para as escolas do campo do município, atendimento até o Ensino Médio (parceria Estado e Município), melhores prédios escolares, transporte escolar para todos, alimentação escolar, Tempo Integral para todos os estudantes da Rede Municipal, e o ganho que considera mais importante, a aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Município (GOVERNADOR VALADARES, 2014).

Durante a entrevista a educadora reflete que ainda há muitos desafios para garantir os direitos dos povos do campo: faltam políticas públicas, materiais didáticos adequados, profissionais habilitados e outros, mas isso não é impedimento para que ela cumpra seu papel de educadora e dê o seu melhor para garantir a aprendizagem dos estudantes e, principalmente, fazer com que sintam orgulho de serem do campo.

### **A turma pesquisada**

A turma era composta por 08 (oito) alunos, sendo 05 (cinco) meninas e 03 (três) meninos. Todos nasceram no campo e as famílias sobrevivem do trabalho no campo. A maioria são filhos de trabalhadores rurais, que trabalham “a dia” plantando, roçando pastos, como vaqueiros, mas alguns são filhos de professores/as, pedreiros e domésticas. Os que são filhos de vaqueiros estão em constante mudança, mudam de localidade, mas o campo sempre

faz parte do seu cotidiano. Um deles já experimentou a vida urbana junto à sua família, mas não gostaram e retornaram para o campo.

A turma é assídua, apresenta um bom relacionamento com os colegas, funcionários e professores. Adoram trabalhar em grupo e realizar atividades de monitoria. Muitas vezes faz-se necessária a intervenção da professora para entenderem e conseguirem resolver as atividades propostas.

Segundo a educadora o maior desafio com esta turma é favorecer o “hábito de leitura”. Nesse sentido foi possível observar durante a pesquisa de campo que alguns apresentavam dificuldades nos procedimentos de leitura e escrita, sendo necessário a preocupação da professora com a realização de atividades que possibilitasse aos estudantes: localizar informações explícitas; distinguir um fato da opinião relativa ao fato; inserir o sentido de uma palavra ou expressão; utilizar diferentes estratégias para a compreensão das múltiplas linguagens; conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características; ler e compreender linguagens utilizadas nas redes sociais; estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto; identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação.

Quanto à produção de textos escritos e análise linguística, apresentavam dificuldades em identificar níveis de registro formal e informal; utilizar corretamente as normas ortográficas; pontuação; e usar os mecanismos gramaticais e seus vários sentidos, dentro do contexto real de uso da língua materna.

Quanto ao comportamento e atitudes, sabiam respeitar e valorizar a fala do outro, interagiam com os pares na busca da construção de conhecimentos da língua materna, participavam da aula, emitiam opiniões, realizavam e socializavam as atividades propostas pela professora.

### **Configuração da proposta de pesquisa**

Em virtude dos estudos realizados, o presente texto está configurado da seguinte forma:

No capítulo 1, apresento a Educação do Campo; a luta dos movimentos sociais e povos do campo pela garantia de uma educação básica para os povos do campo; a concepção de escola do campo como um local de produção de conhecimentos mediante o

estabelecimento de relação entre o conhecimento científico e o do mundo da vida e o movimento da Educação do Campo no Município de Governador Valadares.

No capítulo 2, apresento o fenômeno letramento, seu comparecimento no cenário brasileiro a partir da década de 1990, a compreensão sobre o mesmo como usos sociais da leitura e da escrita, e assume-se a perspectiva ideológica de letramento, pelas possibilidades que a mesma apresenta para produzir uma interlocução com a Educação do Campo.

No capítulo 3, apresento a metodologia utilizada para explicitar o quadro teórico no qual este trabalho se estrutura, ou seja, busca esclarecer os princípios, categorias e conceitos que servirão de suporte para a interpretação dos resultados.

No capítulo 4, apresento práticas de letramento desenvolvidas no contexto escolar e na disciplina de Língua Portuguesa e faço a análise dos dados no que diz respeito aos fundamentos conceituais relacionados aos processos de letramento e à Educação do Campo, utilizados tanto como referenciais teóricos quanto como unidades de análise dos dados coletados.

Por fim, no capítulo 5, compartilho as práticas de letramento desenvolvidas pela professora na disciplina de Língua Portuguesa, referentes ao trabalho desenvolvido com os gêneros textuais que contribuíram para a melhoria da leitura, escrita e produção textual dos estudantes do campo.

## **CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### **1.1 A luta pelo direito à educação**

A Educação do Campo continua sendo um processo de luta pela garantia de um projeto educativo para os sujeitos do campo. Este processo vem sendo protagonizado pelos movimentos sociais do campo, para a construção de um modelo de educação que se relacione diretamente com a realidade de vida dos povos do campo

[...] um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeito a remetem às questões do trabalho, as cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259)

De acordo com Carvalho (2015), esta luta surge de um Movimento Social que buscava a defesa pelas condições concretas de sobrevivência dos sujeitos do Campo, entre elas a escola. (CARVALHO, 2015, p.56).

O campo sempre foi marcado pela falta de políticas públicas que garantissem a oferta e manutenção das escolas. Por muito tempo, pouco se olhou para o ensino, que, durante anos, apenas preparou os estudantes para trabalhar nas cidades, como afirma Carvalho (2015), “A Educação Rural tinha como objetivo oferecer formação aos trabalhadores do Campo, a fim de domar o movimento de migração do campo em busca de trabalho, estudo e melhores condições de vida”. (CARVALHO, 2015, p. 53)

Nas últimas décadas, a Educação do Campo avançou nos espaços de pesquisa, no esforço de construção de uma metodologia que dê conta dos aspectos pertinentes ao campo, dando ênfase às características próprias da realidade de cada comunidade do campo. Para tanto, se faz necessário um esforço de integração entre escola e comunidade, com o objetivo de conhecer a realidade na qual a escola está inserida. Segundo Frigotto:

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se

nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual. (FRIGOTTO, 2011. p.36).

No Brasil, apesar dos avanços obtidos, a educação “ideal” ainda se encontra distante, o que torna o direito à educação para os sujeitos do campo uma luta recorrente. As décadas de 1960 e 1970 foram momentos marcantes para os povos do campo. Nessas décadas, houve maior penetração do capital internacional na economia, resultando em um crescimento das contradições do capital nacional-desenvolvimentista com impactos na vida dos trabalhadores da cidade e do campo (FRIGOTO, 2011; ARROYO, 2007)

Em consequência disso, houve o crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, bem como o comprometimento de alguns setores das igrejas com as lutas sociais. Houve, também, o crescimento e a difusão de experiências que viam na educação um dos instrumentos que proporcionaria uma maior conscientização política e social e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presentes na sociedade brasileira. (FRIGOTO, 2011; ARROYO, 2007)

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que afirma, em seu primeiro artigo: “A educação é o conjunto de processos formadores que passam pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social” e acrescenta “toda educação escolar terá que vincular-se ao mundo do trabalho e da prática social”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 28, estabelece que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).



Mesmo a Lei 9394/96 estabelecendo as adaptações necessárias para o atendimento educacional para a população do campo, e a Lei 12.960/14 (BRASIL, 2014), garantindo às comunidades o direito de serem ouvidas e de apresentarem justificativas antes do fechamento das escolas, os sistemas de ensino não conseguiram garantir o cumprimento destas leis, o que fez com que a organização do calendário, conteúdos e metodologia permanecessem iguais aos das escolas urbanas e muitas comunidades do campo tivessem suas escolas fechadas.

A luta pela Educação Básica dos Povos Campo já era uma realidade, que ganhou mais força depois da aprovação da LDBEN, porém a mobilização em prol de uma educação básica do Campo foi iniciada em 1998, e, deste ano em diante, já aconteceram diversas iniciativas locais e nacionais, quando o Movimento de Educação do Campo passou a organizar vários encontros para discutir a proposta educativa a ser assumida pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)<sup>7</sup>, nos acampamentos e nos assentamentos.

A educação do campo foi gestada nas lutas e experiências dos Movimentos Sociais populares do campo, em meados da década de 1990. Pode-se considerar como marco histórico, o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em Brasília, em julho de 1997, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Universidade de Brasília (UNB), encontro decisivo para a constatação da necessidade da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Em seu documento final, o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao povo Brasileiro, encontram-se os elementos centrais do que viria a ser a educação do campo:

uma escola com identidade própria, com um Projeto Político Pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento para o campo, baseadas na justiça social, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do povo Brasileiro, 1997)

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo ocorreu entre 27 e 31 de julho de 1998, no CET- Centro de Treinamento Educacional da CNTI em Luziânia-GO, e teve como protagonistas o MST e outros Movimentos Sociais e ainda se agregaram em parceria para a sua realização a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil),

---

<sup>7</sup>O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST surgiu de um encontro realizado em janeiro de 1984, em Cascavel, no Paraná, no qual se afirmou a necessidade da ocupação de terras como uma ferramenta legítima das trabalhadoras e trabalhadores rurais. A partir daí, começou-se a pensar um movimento com preocupação orgânica, com objetivos e linha política definidos. (FREITAS, 2011)

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura) e a UnB (Universidade de Brasília). O evento teve como objetivo pautar as políticas educacionais destinadas aos povos do campo, compreendendo-as como direito e forma de inclusão dos diversos sujeitos.

Nas discussões da I Conferência estavam presentes integrantes de diversos Movimentos Sociais, o que possibilitou gerar uma proposta de Educação do Campo que se vinculasse à cultura e aos valores dos povos do campo. As discussões serviram para embasar as propostas de ação da Educação para os anos que se seguiram. (ARROYO, 1999)

Após o evento nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (1998) os organizadores perceberam que um assunto de tamanha importância precisava ter continuidade, o que resultou nas sete publicações da Coleção “Por Uma Educação Básica do Campo”, que entre os anos de 1998 e 2008 apresentou os debates e sistematizações das ações de luta, sendo publicados com os seguintes títulos: I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (1999), Projeto Popular e Escolas do Campo (2000), Identidade e Políticas Públicas (2002), Contribuições para um Projeto de Educação do Campo (2004), Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo (2008), Campo, Políticas Públicas e Educação (2008).

No ano de 2004 foi realizada a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que teve como propósito lutar pelos direitos sociais dos camponeses e de reivindicar que a Educação do Campo fosse assumida como política pública. Nas discussões os integrantes, ligados ao campo e à educação, reafirmaram a luta social por um campo visto como espaço de vida e políticas públicas específicas para a sua população, defendendo um projeto de sociedade mais justo, democrático e igualitário. (II CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004)

Ainda em 2004, no âmbito do Ministério da Educação foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada à Coordenação Geral de Educação do Campo, que para uma parte dos sujeitos da Articulação Nacional, composta pelos movimentos sociais e instituições parceiras, significou a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento da demanda da educação do campo.

Ao surgir, a partir das lutas dos trabalhadores, a educação do campo nasce de outro olhar sobre o campo, sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Uma visão que considera “o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social” (FERNANDES,

2006, p.16), que defende o direito que os povos do campo têm de pensar o mundo a partir do lugar onde vivem, ou seja, da terra em que pisam, e que os projetem como “sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos” (ARROYO; CALDART & MOLINA, 2004, p.11-12).

De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo (2016), nesse movimento de construção da Educação do campo, algumas políticas públicas orientadoras das práticas escolares foram conquistadas como por exemplo “o PRONERA<sup>8</sup>, o Procampo<sup>9</sup>, o Pronacampo<sup>10</sup> e o próprio PNLD Campo”. (BRASIL, 2016, p. 10)

No contexto do Movimento da Educação do Campo, começou o processo de construção do conceito “Educação do Campo”, que na essência quer valorizar os estudantes do campo como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, sujeitos capazes do exercício da autonomia política e portador de consciência dos direitos. (ARROYO, 1999)

A mudança de nomenclatura de educação rural para educação do campo nasceu de um processo de luta social e de reflexão dos Movimentos Sociais, que acreditavam que educação rural e educação do campo possuíam sentidos diferentes: “rural” significa atraso, incapacidade, falta de perspectiva, uma escola rural era apenas a do aprender a contar e a escrever o próprio nome, ao passo que “campo” significa ressignificação, mudança, autonomia, valorização da cultura e dos saberes, desenvolvimento, e, por isso, “escola do campo”. (FREITAS, 2011)

As reflexões sob o foco de transformação das condições estruturais e pedagógicas das escolas do campo são vistas como temáticas em ascensão nas últimas décadas, no Brasil. Há uma retomada desta problemática, mais intensamente, a partir dos anos 2000, com a reorganização das políticas agrárias e as deliberações das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, decorrentes das lutas por uma educação de qualidade, travadas pelos Movimentos Sociais do Campo. ( ARROYO, 2007; CALDART, 2002)

Em 2002, a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução nº1 de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, que contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes, historicamente, nas reivindicações dos movimentos sociais. As Diretrizes representam uma conquista política importante para o Movimento Nacional de Educação do Campo. Mais que

---

<sup>8</sup> Programa Nacional da Reforma Agrária.

<sup>9</sup> Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

<sup>10</sup> Programa Nacional da Educação do Campo.

isso, mostrou que não se pode mais ficar indiferente diante desse movimento de renovação da Educação do Campo.

O parágrafo único do artigo 2º da Resolução nº 01, enfatiza:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Nesse movimento de busca e de construção coletiva, materializam-se as condições para efetivação do direito à escola para a população do campo. É no bojo da busca por esse direito que a Educação do Campo, segundo Caldart (2007) nasce em função da

mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para as comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2007, p. 2)

Estudos, como os realizados por Sérgio Leite (2002), Munarim (2006) e Miguel Arroyo (2007), mostram que o campo sempre foi visto como lugar de atraso, uma realidade a ser superada, e, por esse motivo, as políticas sociais e educacionais não foram consideradas como prioritárias para esses povos. “A luta pela Escola de Direitos deixa evidente um dos sinais mais agudos da profunda desigualdade social e educacional que atinge a população camponesa”. (DINIZ e ANTUNES-ROCHA, 2013, p.34)

A concentração da terra e da propriedade continua nas mãos de poucos e o direito às políticas educacionais ainda não são vistos como prioridade para os governantes, como argumentam esses autores. Nesse contexto para a garantia dos direitos negados aos povos do campo e, inclusive, o direito à educação, os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). (CALDART, 2007; 2012; DINIZ e ANTUNES-ROCHA, 2013, ARROYO, 2007; 2012).

O Movimento Nacional de Educação do Campo, constituído por determinados sujeitos coletivos, ligados diretamente às questões agrárias, reconhece que a educação recria o campo, porque, por meio dela, se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. A educação instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta

como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo.

O campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (BRASIL, 2005, p.48).

A luta por uma Educação Básica para os povos do Campo vem de muitos anos. Muitos povos do campo não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola, pois onde eles moravam não tinham escolas, e, para estudarem, teriam que se mudar para as cidades, e a maioria das famílias não tinham condições financeiras para tal, por isso os filhos ficavam sem estudar.

A educação rural, no Brasil, tem uma forte ligação com a classe dos grandes proprietários rurais, ou seja, surgiu “da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses e de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para civilizar e manter a subordinação” (LEITE, 1999, p.14).

Em muitos municípios, no campo, só existiam escolas que ofereciam apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental (realidade da comunidade onde a pesquisadora nasceu) e, mesmo assim, nem todos frequentavam a escola, por diversos motivos: trabalho, distância, por não achar importante e outros.

O movimento da Educação do Campo adquiriu uma configuração social complexa nesses dezoito (quase dezenove) anos de existência. Em sua composição, há movimentos sociais, universidades, grupos de estudos, de pesquisas e as equipes pedagógicas estaduais e municipais.

A defesa da Educação Básica do Campo tem dois motivos: o primeiro, é que “a escolarização não é toda a educação, mas é um direito social fundamental a ser garantido para todo o nosso povo, seja do campo ou da cidade.” Segundo, porque “a expressão educação básica carrega em si a luta popular pela ampliação da noção de escola pública” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 24)

O processo de luta e organização de movimentos sociais e povos do campo em torno do movimento de construção da Educação do Campo trouxe para o interior dos Sistemas de Educação, o debate sobre a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações específicas para garantir aos sujeitos do campo o direito à escola pública de qualidade no campo.

E nesse movimento de construção da Educação do Campo, em torno do direito à educação, nasce e se desenvolve a Escola do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses, por terra e educação. (BRASIL, 2016)

## 1.2 A escola do Campo

A concepção de Educação do Campo que os movimentos sociais buscam construir se caracteriza por uma concepção de mundo onde o sujeito do campo é o “sujeito de sua história” e uma concepção de escola como um local de apropriação de conhecimentos científicos, construídos historicamente pela humanidade e como um local de produção de conhecimentos mediante o estabelecimento de relação entre o conhecimento científico e o do mundo da vida. Levar em consideração os conhecimentos dos povos do campo deve ser o ponto de partida das práticas pedagógicas das escolas do campo. (CALDART, 2012)

A escola do campo vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo também espaço de convívio social onde acontecem as reuniões, festas, celebrações religiosas e atividades comunitárias, possibilitando a articulação da comunidade, potencializando a permanente construção de uma identidade cultural, possibilitando especialmente a elaboração de novos conhecimentos, como afirma Arroyo,

terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. (ARROYO, 2007, p.16)

Uma escola do campo precisa defender os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, precisa construir conhecimentos e tecnologias em direção ao desenvolvimento social e econômico da população onde ela está inserida. Ela precisa ser uma escola para a libertação, que vincule a educação às questões sociais inerentes à realidade dos sujeitos do campo, comprometida com a construção de alternativas para a melhoria da qualidade de vida do povo. (FERNANDES, 1996)

Caldart (2002) afirma que as políticas públicas para os povos do campo devem garantir o direito à educação ‘no’ e ‘do’ campo. A autora explica que “NO o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; DO o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu

lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

Educar para a participação é criar espaços para que o estudante do campo se eduque para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que se volta ao sujeito em relação à formação da identidade e auto-estima, que são componentes importantes para a formação da identidade e da autonomia.

A Educação do Campo precisa ser pensada a partir da realidade das classes trabalhadoras, que tem os seus próprios sujeitos, respeitando a sua identidade, seus aspectos políticos, sociais e culturais, mediados pela relação com o trabalho entendido como “produção material e cultural da existência humana”, e, conseqüentemente, a educação que estes pretendem como classe trabalhadora; tomando como ponto de partida o reconhecimento de que a identidade dos povos do campo está voltada para o entendimento primeiro de que o campo é outro e exige novas políticas, uma política pública que,

parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser homem, mulher, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e se formar como humanos. Fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo. (ARROYO, 2004, p. 14-15)

Para que a escola possa efetivamente valer a pena na realidade das famílias dos sujeitos do campo, ela deve ajustar-se aos sujeitos que dela necessitam. Os educadores são convocados a mudar a postura e a escola, o jeito de ser como um todo; ela precisa cultivar disposição e sensibilidade pedagógica de entrar em movimento, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, pois assim permitirá acolher todos os sujeitos do campo. A escola do campo precisa ser pensada

como parte de um projeto que efetivamente fortaleça os camponeses em suas lutas. Uma escola que garanta o direito das crianças e jovens do campo ao acesso ao conhecimento universalmente produzido, entendendo-o como um produto histórico social, e que, simultaneamente, possibilite e promova a formação de uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para o uso e manuseio. (BRASIL, 2016, p. 11)

A escola do campo deve contribuir para ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, para garantir o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo

certo, o exercício da persistência diante dos entraves e das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. (CALDART, 2000)

Para que a escola do campo seja um espaço formador de posturas, que esteja a serviço da valorização da vida e da dignidade ela precisa ajudar o estudante a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isso, a escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar para o trabalho e pelo trabalho, como afirma Caldart, et al, (2012), “reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas e legitimar esses saberes como componentes teóricos do currículo. (CALDART, 2012, p. 363)

É preciso que as escolas do campo construam estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem os diferentes saberes dos povos do campo, saberes constituídos a partir da história de vida, de seus valores, de sua cultura, das diferentes formas de se relacionar com a natureza e suas práticas de trabalho, como afirmam Molina e Sá (2012)

Uma das principais características exitosas desta estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que freqüentam a Escola do Campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapole este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. (CALDART et al, 2012, p. 332)

A intencionalidade das práticas escolares no campo demanda o aprendizado do trabalho como princípio da autonomia e como mecanismo necessário à auto-organização dos estudantes para que eles sejam capazes de continuar vivendo e garantindo a reprodução material da vida a partir do trabalho no campo.

A educação pode modificar visivelmente uma sociedade, o processo educativo envolve além dos (as) educadores (as) e estudantes, toda a comunidade escolar, pois todos são sujeitos pensantes e atuantes, e como tal devem participar da construção de uma educação do campo capaz de atender as necessidades e peculiaridades locais, tornando assim a educação do campo ainda mais significativa.

Pensar um projeto de escola do campo é pensar um projeto educativo que compartilhe das lutas do povo camponês, seja por terra, educação e políticas públicas para todos, como afirma Caldart (2003)

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com



suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.  
(CALDART, 2003, p. 65)

Nesta direção, a percepção de um projeto de escola do campo está além de pensar em um modelo pedagógico único. Mais que isso, envolve uma realidade complexa, com características locais de cada escola, que não podem ser desconsideradas.

### **1.3 A Educação do Campo no Município de Governador Valadares**

Como em todo o país, os povos do campo do município de Governador Valadares também lutaram e ainda lutam por uma educação de qualidade e que valorize seus saberes, que promova o desenvolvimento e a autonomia.

A garantia à educação para os sujeitos do campo, no município, nas décadas de 1950 e 1960, veio “através das mãos” de alguns fazendeiros ou pequenos agricultores, que, para garantirem aos seus próprios filhos o acesso à escolarização, construíam salas para que funcionasse a escola naquela comunidade ou cedia algum espaço que estava ocioso, e assim, as crianças e adolescentes daquela comunidade eram beneficiados, tinham direito de se matricularem e a garantia de aprenderem a escrever o nome, ler pequenos textos e a fazer as quatro operações.

Assim, “a escola era a extensão da casa do fazendeiro. A maioria dos alunos eram filhos de agregados, meeiros, os pobres do campo.” (ANTUNES-ROCHA, et al, 2009, p. 92)

Porém, falar das crianças e adolescentes do campo em idade escolar é voltar às minhas origens, tempo em que andávamos a pé quatro quilômetros para chegarmos à escola, juntamente com filhos das famílias que divisavam terreno com meus pais. Estudávamos em um cômodo cedido por um fazendeiro, todos na mesma turma, ou seja, em uma turma multisseriada. A professora tinha que “passar” atividades diferenciadas, o que dificultava muito o trabalho dela e a nossa aprendizagem, questão que permanece emblemática na Educação do Campo e merecedora de reflexões e debates (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010).

Levávamos diferentes lanches para a hora do recreio, e, na maioria das vezes, o horário da “merenda” se transformava em um piquenique, pois trocávamos o lanche com os

colegas; “era uma alegria só”. Depois, brincávamos, e as brincadeiras que mais gostávamos eram: passar anel, caí no poço, pique bandeira, pique pega e pular corda.

E foi assim por muitos anos, o funcionamento das escolas do campo do município, os fazendeiros garantiam o local para que seus filhos e as crianças e adolescentes da comunidade tivessem acesso à escola.

Nos primeiros anos, década de 1970, os proprietários das terras, além de providenciar o local, também tinham que assumir o pagamento das professoras para ministrarem as aulas<sup>11</sup>. Foi assim que o direito à educação aos povos do campo foi garantido, inicialmente, nos distritos de Governador Valadares.

Durante anos, até meados dos anos 1980, a maioria das escolas ainda funcionava em espaços cedidos pelos donos das terras, com professoras leigas<sup>12</sup>, que trabalhavam com turmas multisseriadas (naquela época não tinha professor).

Embora a Constituição de 1988 não tenha citado diretamente a educação do campo, o artigo 206 prescreve que deve haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e que a “educação, é direito de todos e dever do Estado e da família.”

Entendendo a educação como um direito de todos, os Movimentos Sociais e dos moradores do campo do município uniram as forças para reivindicar o direito ao acesso à educação para os povos do campo, pois, ainda, em alguns distritos, só era oferecido atendimento educacional até a 4ª série (hoje 5º ano do Ensino Fundamental), o que impedia muitos adolescentes, cujas famílias não tinham condições de encaminhá-los para a sede do distrito, de prosseguirem os estudos.

No ano de 1991, depois de muita luta dos presidentes de associações e dos moradores dos distritos, foram implantados, em uma escola municipal de cada distrito, os anos finais do Ensino Fundamental, garantindo, assim, aos adolescentes, a possibilidade de estudarem sem terem que deixar o convívio da família, ou ficarem sem estudar por não terem condições financeiras de irem para a sede do distrito, completar o Ensino Fundamental.

Nas décadas de 1980 e 1990, um grande número de habitantes de todo o município de Governador Valadares migraram para os centros urbanos, às vezes no próprio estado, para outros estados, e até para outros países, principalmente para os Estados Unidos da América, à procura de melhores condições de vida, de salários melhores, continuando, assim, o esvaziamento do campo. (SIQUEIRA, 2009).

---

<sup>11</sup> Informação dada por uma professora aposentada que trabalhava em escola do campo na década de 1970.

<sup>12</sup> Pessoa que não possui conhecimento aprofundado sobre determinada área, no caso de professor/a, aquele/a que não possui habilitação específica para o cargo que exerce.

O alto número de pessoas que migraram do município acarretou a diminuição do número de alunos das escolas municipais, e, a Secretaria Municipal de Educação/GV, diante da situação, no ano de 1996, iniciou um processo de organização das escolas do campo, o que resultou na nucleação<sup>13</sup> de algumas escolas.

A justificativa para as nucleações era a de que tal medida era necessária para garantir ensino de qualidade para todas as crianças e adolescentes. Esta decisão revoltou os moradores das comunidades e dos Movimentos Sociais, que tentaram, através do diálogo com o poder público, a permanência de algumas escolas nas comunidades onde já estavam previstos os fechamentos, justificavam a importância das mesmas para as comunidades, porém não houve consenso e a medida resultou na nucleação de muitas escolas, o que deixou prédios ociosos em muitas comunidades.

No debate entre os Movimentos Sociais, moradores do campo e o Poder Público, sobre a garantia do direito à escola aos povos do campo, uma das justificativas era que o fechamento da escola era para o próprio bem das crianças, pois tal decisão garantiria aos estudantes o direito à socialização com outras pessoas, pois, na maioria das escolas do campo, restavam poucas crianças, e essas, muitas vezes, eram da mesma família.

Integrantes de Movimentos Sociais, juntamente com os presidentes das Associações dos Distritos, preocupados com as nucleações de escolas que estavam acontecendo, procuraram o Poder Público para reivindicarem a permanência das escolas nas comunidades. Justificaram a importância do prédio escolar em cada comunidade, que lá aconteciam as festas e reuniões, que a escola era “a vida de cada comunidade”, mas não obtiveram sucesso, o processo de nucleação não parou, continua até hoje, como discorre Caldart, et al, (2012)

[...] encontram como principais desafios para a consolidação da educação básica do campo: a ampliação da educação infantil, do segundo seguimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para os sujeitos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas. (CALDART, et al, 2012, p. 244)

E, nesse processo de lutas pela garantia de Educação do Campo para os povos do campo e da constante cobrança dos representantes dos Movimentos Sociais do Município de Governador Valadares por uma educação de qualidade para os estudantes do campo e por

---

<sup>13</sup>A nucleação corresponde a um processo, na prática, de fechamento ou desativação de escolas geralmente unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico (BRASIL, 2007).

uma Política de Educação para as Escolas do Campo, a Secretaria Municipal de Educação instituiu, no ano de 2013, um Grupo de Trabalho (GT) para discutir a Política de Educação no campo e do Campo no Município, tendo como referência a Resolução CNE/CEB 1 de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação do Campo.

O Grupo de Trabalho foi composto por representantes dos Movimentos Sociais, da Secretaria Municipal de Educação, por diretores e representantes das escolas do campo, do Poder Público Municipal, do Conselho Municipal de Educação/GV, da Secretaria da Agricultura.

Após a instituição do grupo, foi feito um cronograma de reuniões para a discussão da Política de Educação no Campo e do Campo.

Dos primeiros encontros, participaram apenas os componentes do GT, depois foram realizados os encontros nas diferentes comunidades do campo, que compõem o Município, para ouvir as vozes dos sujeitos, seus anseios e prioridades para a melhoria da qualidade da Educação do Campo do Município. Finalizando os encontros, aconteceu, em setembro de 2014, a Primeira Conferência Municipal de Educação do Campo, que teve, como produto final o Documento Referência da Educação do Campo do Município (SOUZA, et al, 2014)

Objetivando atender à temática central: Educação do campo em movimento, aos Marcos Normativos da Educação do Campo, aos registros produzidos pela equipe de Educação do Campo no GT e discussões feitas nas visitas às comunidades, o Documento foi constituído pelos seguintes eixos temáticos:

**Eixo I** – Sujeitos do campo: identidade e cultura.

**Eixo II** – Relação escola e comunidade: diálogo de saberes.

**Eixo III** – Educação Integral: Tempos e espaços no campo.

**Eixo IV** – Sustentabilidade no campo: vida, trabalho e organização das comunidades.

**Eixo V** – Educadores/as no campo: identidades, perspectivas, desafios e valorização profissional.

**Eixo VI** – Educação do Campo e escolas do campo: políticas e gestão dos processos educativos.

Em 17 de dezembro de 2014, foi publicada a resolução nº 01 do Conselho Municipal de Educação de Governador Valadares, que dispôs sobre as Diretrizes da Educação do Campo no município.

Assim, é possível afirmar que a educação do campo no município se fortalece por meio de uma rede social, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam, buscando uma educação defendida por Paulo Freire:

uma educação que permita ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45).

#### 1.4 O Movimento pela Educação do Campo continua...

Segundo Antunes Rocha:

a Educação do Campo é um movimento que luta pela conquista de políticas públicas. Neste sentido, quer, antes de tudo, que a população camponesa tenha o direito de acesso e permanência em uma escola com condições físicas e pedagógicas para garantir um ensino de qualidade. Por outro lado, o ensino de qualidade é entendido como aquele que possa responder as demandas destes povos, relacionadas à produção e à divulgação de conhecimentos e técnicas vinculadas ao trabalho, ao lazer, à cultura e à vida cotidiana, para que as populações camponesas tenham garantidas as condições de existência no campo (ANTUNES-ROCHA, 2016)

As mudanças no modo de produção e de viver do campo trazem a necessidade de mudança na educação. As escolas precisam atender a estas mudanças, para estarem próximas dos valores, das crenças, da cultura e dos modos de vida da comunidade em que estão inseridas. Assim, as crianças e jovens precisam ter a garantia de uma educação de qualidade ligada à cultura e às raízes da vida do campo.

A escola do campo deve trazer para a comunidade rural a oportunidade de não apenas ter acesso à escola, mas, o mais importante, a oportunidade de participar e permanecer nela. É preciso romper com as ideologias históricas que marcaram a educação do campo, e fazer com que se concretizem de fato o acesso e a permanência dos estudantes do campo em escolas do campo, e que a educação esteja vinculada à cultura e à familiaridade que os sujeitos sociais do campo possuem da água, do solo, das plantas, enfim, da convivência humana com a natureza e com os outros seres humanos.

A busca pela qualidade e por uma educação do campo, que se faça no campo e para o campo, é o desejo dos povos do campo de todo o país e principalmente dos povos das comunidades do campo do município de Governador Valadares. Apesar dos desafios, a luta dos povos do campo segue firme para reivindicar mudanças e melhorias na educação.

Em nosso município e em todo o país, continua a luta por uma escola do campo que sirva como um ambiente de aprendizagem a partir da experiência e do cotidiano do estudante, e não apenas como um lugar no qual apenas depositam os sujeitos do campo. Além disso, sem

um currículo, um planejamento e um material pedagógico que leve em conta as vivências dos sujeitos do campo. Frisar que a educação é DO campo é acentuar a reconstrução social desse espaço pelos seus sujeitos, fato que antecede a prática educativa formal.

A distinção com a "educação rural", o apreço pela apresentação gramatical da expressão educação DO campo, contrapõem-se à educação NO campo, por entender que mais que uma prática educativa realizada na zona rural, é uma prática educativa que se constrói a partir do local.

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar do atraso. A Educação do Campo, indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele. (FERNANDES, MOLINA, 2005, p. 68).

Ao concluir esta seção, remeto ao objeto de estudo desta pesquisa e a inserção no campo de pesquisa. Evocando Paulo Freire que enfatiza uma pedagogia da libertação e da esperança, concluo lembrando, diferentes momentos nos quais acompanhando a professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal Realina Adelina Costa, juntamente com os demais educadores, desenvolveram práticas de letramento que valorizam a cultura dos povos do campo, desconstruindo a visão do campo como um lugar de atraso e não deixando de ensinar aos estudantes que existem outras culturas, diferentes realidades, mas, que cada uma tem o seu valor e deve ser respeitada.

## CAPÍTULO 2. LETRAMENTO

### 2.1 Perspectivas sobre o letramento

A partir das últimas décadas do século passado, houve uma transformação na maneira de se compreender a leitura e a escrita. A linguagem passou a ser vista como um processo dinâmico e o letramento começaram a ser debatido no cenário educacional brasileiro. O termo letramento foi usado pela 1ª vez, no Brasil, por Mary Kato, em 1986, no texto *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado pela editora Ática. Dois anos depois, passou a representar um referencial no discurso da educação, ao ser definido por Tfouni (1986) em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso e retomado em publicações posteriores*. Alguns anos antes, os conceitos subjacentes ao termo brasileiro letramento já eram discutidos pela escola de pensamento e pesquisa intitulada *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento), principalmente, nos países de língua inglesa. (SOARES, 2009)

O fenômeno do letramento constitui, em nossa compreensão, uma discussão que ganhou substancialmente espaço no Brasil ao longo da década de 1990, e as autoras Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, entre outros estudiosos do tema no país, contribuíram com publicações de ampla repercussão nacional.

Soares (2003) define o letramento como “resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003, p. 34).

Kleiman (1995) define letramento como umas das vertentes que busca unir interesses teóricos com interesses sociais, a fim de que a situação de indivíduos marginalizados por não dominarem a escrita possa mudar. A autora ressalta que

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Para contrapor esse modelo de letramento veiculado nas escolas, Street (1984), a fim de encontrar alternativas para as questões de ensino que envolve, principalmente, a escrita,

propõe um modelo ideológico, destacando que “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38).

Kleiman considera que o letramento são práticas de leitura e escrita, e analisa duas concepções dominantes de letramento, relacionando o termo com a situação de ensino e aprendizagem da língua escrita por parte de crianças, adolescentes e adultos.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Segundo Tfouni (1995), letramento pode ser entendido como o processo que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 1995, p.20). Nesta perspectiva, o letramento apresenta-se como um processo mais abrangente que a alfabetização, que advém de uma leitura crítica de mundo, capaz de fazer com que o sujeito consiga construir conhecimentos, na complexidade das relações históricas construídas no contexto societário.

Portanto, o letramento é um processo que acontece durante a vida inteira, mas que deve ir alcançando graus de complexidade maior, na medida em que a pessoa procura compreender as situações concretas que estão sendo vivenciadas, em uma profundidade investigativa, que visa ir além das sensações aparentes, buscando, na sua relação com toda a sociedade, as co-relações entre a particularidade do vivido e a totalidade das relações estabelecidas no e com o mundo.

O letramento é um processo contínuo, que, inclusive, não se trata de decodificação de letras, sons e sinais, mas sim, de algo que está sempre em movimento e acontece ao longo da vida. Com relação aos modos de abordagem do letramento, Street (2003) aponta dois modelos: o “autônomo” e o “ideológico”. O modelo “autônomo” de letramento funciona com base na suposição de que, em si mesmo, o letramento, de forma autônoma, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseiam, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais.



O modelo “ideológico” alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo “autônomo”, propondo, por outro lado, que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos.

De acordo com Jung (2003), a respeito do modelo autônomo de letramento proposto por Street (1984):

[...] a escrita é um produto completo em si mesmo. Ao conceber a escrita dessa forma, o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Assim, a escrita e a oralidade representam ordens diferentes de comunicação, pois enquanto a escrita é, em princípio, um produto completo em si mesmo, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação. (JUNG, 2003, p.59)

Segundo essa autora, é a adoção do modelo autônomo de letramento pela escola que a leva a atribuir ao alunado a responsabilidade por seu fracasso no que concerne à aprendizagem da escrita e o domínio de sua utilização.

A escola, nesse sentido, é autônoma, um modelo à parte da sociedade, o que lhe garante o título de detentora dominante do saber, uma vez que suas leis estão relacionadas com o prestígio social que um indivíduo possui perante a sociedade, pois é considerado “culto” o indivíduo que domina o saber adquirido na escola.

Assim, longe da prática social, a escola abrange uma concepção de currículo rígida e segmentada de conteúdos que são organizados sequencialmente, do mais fácil para o mais difícil, o que é incompatível com o desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante, pois essa realidade não considera a bagagem cultural diversificada que um indivíduo possui antes de entrar na escola, visto que ele já nasce sendo participante de atividades corriqueiras de uma sociedade tecnologizada e letrada (KLEIMAN, 2007).

No modelo ideológico de letramento, o sentido de um texto não está atrelado em sua forma, no modo de organização de suas palavras, dos parágrafos e outros elementos de textualidade, porque depende dos contextos e das instituições em que a escrita é adquirida e praticada. Por isso, as práticas de letramento construídas nos eventos de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder. Nesse modelo, portanto, são consideradas as

práticas de letramento adquiridas pelos indivíduos antes mesmo de seu ingresso no universo escolar.

Segundo Marcuschi (2001), Street busca, com o modelo ideológico de letramento, inserir as questões técnicas, culturais, cognitivas e sociais envolvidas no letramento, isto é, no conjunto das relações de poder em que operam. Para ele, até mesmo o trabalho desenvolvido no modelo autônomo de letramento, apontado como o dominante na escola, estaria inserido no interior do modelo ideológico como uma das formas de se tratar o letramento. Além disso, Street (2006) considera as variáveis oralidade e escrita, em seus estudos, e sugere que tais variáveis sejam tratadas como práticas que diferem de um contexto sociocultural para outro.

O modelo ideológico de letramento é teoricamente sensível à diversidade local nas práticas de letramento e propicia a compreensão que as pessoas têm dos próprios usos e dos significados da leitura e da escrita. Esse modelo não deve ser entendido como uma negação ao que propõe a vertente autônoma da escola, ao contrário, as práticas de letramento estariam vinculadas aos aspectos sociais e culturais e por eles determinadas, o que, em outras palavras, refere-se à amplitude de significados que a escrita assume, nos diferentes contextos em que ela se faz presente. Jung complementa esta ideia, esclarecendo que:

[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (JUNG, 2003, p. 60).

Em síntese, o modelo ideológico sustenta que o letramento é o processo interno entre o indivíduo e o social, em um movimento de compartilhamento cognitivo, o qual envolve ideologias que podem estar ligadas a ações políticas, econômicas e sociais.

## **2.2 Práticas de letramento**

As práticas de letramento, para Street (1995), são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais.

O conceito de práticas de letramento, proposto por Street (1993), busca ampliar o conceito evento de letramento, incluindo modelos e eventos culturais que ajudam a dar forma ao modo como os comportamentos e os significados que os acompanham são relacionados ao uso da leitura e da escrita. Assim sendo, Street agregou, ao conceito evento de letramento, a

observação dos traços socioculturais que influenciam no modo como o leitor apropria-se do texto, e o batizou de práticas de letramento.

Segundo Street (2003), práticas de letramento são os modelos por nós utilizados para produzir significado em atividades baseadas na leitura e na escrita, e tais modelos são culturalmente determinados.

O conceito de práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social (STREET, 2003).

Os indivíduos podem ou não se sentir inseridos em práticas de letramento, a depender de suas experiências anteriores, o que torna fundamental a imersão dos sujeitos em contextos específicos de uso da linguagem.

Destaca-se que os modos de ler e de escrever, variam segundo diferentes instituições, considerando-se a tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, em tempo e espaços concretos. Isso significa que, mesmo dominando a escrita, o sujeito pode deparar-se com situações em que é incapaz de compreender ou de produzir um texto. Por isso se afirma que as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas (KLEIMAN, 2005).

Street (1995) denomina as práticas de letramentos escolares como letramentos escolarizados, porque há a objetivação da escrita, isto é, o ensino da escrita se distancia dos usos dos letramentos na vida real, voltando-se para o treinamento de habilidades independentes das práticas sociais, em torno das regras, que podem ser ensinadas e aprendidas. Os letramentos escolares fazem parte dos modos de adquirir conhecimento científico, assentado na racionalidade, nas práticas e nos valores culturais dominantes.

As práticas de letramento são emolduradas pelas instituições sociais e pelas relações de poder e algumas formas de letramento são mais dominantes, visíveis e influentes que outras. Desse modo, a maior competência no letramento depende de práticas mais amplas.

### **2.3 Letramento e os usos sociais da leitura e da escrita**

Um dos objetivos principais da escola é possibilitar aos alunos participarem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2009).

Considerando a fala da autora, para que os estudantes sintam-se valorizados e inseridos no processo educativo e possam participar das várias práticas sociais de leitura e escrita, é preciso que os conteúdos e o currículo escolar, além de trazerem a evolução do mundo globalizado, tragam também seus saberes, sua cultura, seu jeito de falar.

Atualmente, para os educadores do campo, são grandes os desafios. O currículo que atenda a realidade do campo e, ao mesmo tempo, insira o estudante no mundo globalizado, é um deles. Outro desafio é fazer com que os estudantes tenham interesse pelas aulas e que os conteúdos sejam expostos de forma dinâmica, atrativa e envolvente, e que eles sintam-se participantes dessa evolução social, sem deixar de lado suas raízes e, principalmente, que compreendam e valorizem as variações linguísticas existentes, que todos os tipos de linguagens são importantes, não existe um padrão de linguagem superior ao outro.

No que diz respeito aos estudantes do campo, devido às variações linguísticas existentes entre o linguajar deles e dos estudantes da cidade, muitas pessoas ainda os vêem como “jecas”, “matutos”, “caipiras”.

As variações linguísticas existentes são dependentes umas das outras, manifestando-se em todos os níveis de funcionamento da linguagem.

Os alunos que chegam à escola falando ‘nós chegemu’, ‘abrido’ e ‘ele drome’, por exemplo, têm que ser respeitados e ser valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre o quais a língua é o mais importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15, aspas do original).

É necessário estudar as variações em função dos emissores, dos receptores e dos diversos fatores, como região, faixa etária, classe social e profissão, pois, em uma mesma comunidade linguística, coexistem usos diferentes, não existindo um padrão de linguagem que possa ser considerado superior. O que determina a existência de tal variedade é a situação concreta de comunicação, e a possibilidade de variação da língua expressa, a variedade cultural existente em qualquer grupo.

Os estudos de Street (2003, 2006), Kleiman (1995), desenvolvidos sob o ponto de vista da dimensão social do letramento, levaram à descoberta de que os indivíduos com diferentes graus de dificuldade para ler e escrever desenvolvem diferentes práticas para lidar com as demandas sociais de leitura e escrita. Estudos desse tipo privilegiam a observação de grupos menos favorecidos no âmbito social e econômico.

Em todos os estudos, os resultados obtidos apontam para a ligação entre habilidades letradas e prática contextual em sociedade. Segundo Marcuschi (2001), é a partir das práticas sociais, incluindo as atividades comunicativas constituídas socialmente, que se pode compreender as funções sociais que desempenham a leitura e a escrita, como elas se adaptam a várias culturas e como os indivíduos se apropriam delas.

Compreender os usos sociais da leitura e da escrita é compreender a profunda relação existente entre a língua e a cultura. A língua não só é parte, como também resultado, meio de operar e condição para subsistir da cultura. É na língua que se projetam os comportamentos, as crenças, os hábitos, as instituições, e os valores materiais e espirituais que caracterizam um grupo e que são transmitidos coletivamente. (BRANDÃO, 1991).

Ao falar, um indivíduo transmite, além da mensagem contida em seu discurso, uma série de dados que permite a um interlocutor atento não só depreender seu estilo pessoal – idioleto – mas também filiá-lo a um determinado grupo. (BRANDÃO, 1991, p.183).

Visto que a língua e a cultura são indissociáveis, ao tratarmos o preconceito em relação ao dialeto caipira, estamos também tratando o preconceito em relação à sua cultura e vice-versa. Por isso, quando vemos a discriminação em relação ao modo de falar caipira, ela existe também em relação à sua cultura.

Para garantir o sucesso dos estudantes na aquisição da leitura e da escrita, foi preciso, e ainda é, a discussão da prática pedagógica dos professores no exercício do planejamento, registro e avaliação, dentro do respeito às diversidades encontradas e à identidade individual de cada estudante.

Para o ensino eficaz da linguagem, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, (1996), é preciso satisfazer a necessidade do estudante e que se ensine a língua como algo que é vivo e dinâmico que faz parte da realidade do sujeito.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1996, p.37).

O professor como agente do letramento deve, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o educando para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante; aquilo que vale a pena realmente ser aprendido. Geralmente, quando é dado ao estudante a oportunidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido, ele acaba superando não só as suas próprias expectativas, mas as do professor também.

Kleiman (1995) ainda destaca alguns passos fundamentais para o desempenho do papel do “professor letrador”: investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do educando, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados; planejar ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita, e como o estudante poderá utilizá-la em diferentes contextos; desenvolver no estudante, através da leitura, a interpretação e a produção de diferentes gêneros textuais, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; incentivar o estudante a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam.

Segundo Soares (2002), o letramento em uma perspectiva social é um fenômeno cultural, ou seja, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e de exigências sociais de uso da língua. Assim, o letramento pressupõe não apenas o domínio das técnicas da leitura e da escrita, mas vai além destas atividades de novos significados ao que se lê. O processo do letramento não se encerra simplesmente na atividade de decodificação de signos linguísticos, vai além, precisa proporcionar maior compreensão do mundo, levar o sujeito a perceber e transformar a realidade social.

O ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação. Para enfrentar todas as dificuldades no mundo do trabalho e fazer diferentes leituras do mundo, segundo os PCNs:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1996, p.15).

As pessoas conseguem compreender umas às outras quando não possuem as mesmas experiências culturais. Aspectos relevantes de uma cultura podem facilitar o aprimoramento

da competência intercultural de um falante, já que somente a aprendizagem de estruturas linguísticas não é sinônimo de sucesso para essa compreensão.

Dessa forma, tomamos como referencial teórico os Novos Estudos do Letramento (NEL), a partir das contribuições de Tfouni (1986, 1995), Brandão (1991), Kleiman (1995, 2005, 2007), Marcuschi (2001), Jung (2003), Soares (2002, 2003), Street (1995, 2003, 2006) Bortoni-Ricardo (2005), Rojo (2009) com ênfase na abordagem de Street que defende que as práticas de letramento só fazem sentido quando estudadas a partir do contexto sociocultural ao qual elas pertencem.

## **2.4 Letramento na escola do campo**

A educação é uma prática de liberdade, e, sendo assim, na prática da educação no campo, é necessário que sejam respeitadas as diversidades encontradas e o ritmo de cada estudante, pois cada um possui a sua particularidade e individualidade, além de seu tempo próprio para aprender.

Na aquisição da leitura e da escrita, muitos estudantes do campo, por terem pouco acesso aos bens da cultura, levam um tempo maior para compreenderem o processo ensino aprendizagem, e um dos aspectos que contribui para dificultar a compreensão do estudante do campo, é a falta de diálogo do currículo com a realidade do campo, pois ele, frequentemente, não contempla as especificidades da realidade local, não cumprindo o estabelecido pelas Diretrizes Nacionais que regem a Educação do Campo.

É preciso que se respeite e procure a verdadeira definição e propósito da escola no campo. Essa concepção está expressa no parecer das Diretrizes e tem sua identidade definida no art. 2º, § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao afirmar que:

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 1996, p. 1 ).

Para ensinar a leitura e a escrita na escola do campo, é indispensável desenvolver práticas que considerem as especificidades e singularidades dos povos do campo, oferecendo

aos alunos conteúdos produzidos socialmente, partindo das experiências que vivenciam nos contextos culturais, com possibilidade de condições de vida no próprio lugar onde moram, tendo em vista que, para pensarmos a vida no campo, necessitamos pensar a relação entre o campo e a cidade, na perspectiva da compreensão da educação como prática social; da necessária inter-relação do conhecimento da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades de vida e de permanência dos sujeitos do campo nesses territórios. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

A responsabilidade da escola do campo, portanto, é oferecer o acesso dos estudantes aos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, ensinar a produzi-los e interpretá-los. E, para que o aprendizado ocorra de forma sucessiva e significativa, é necessário o planejamento por parte de toda a equipe da escola, que tem o compromisso de ensinar e mediar a leitura e a escrita, valorizando sempre os conhecimentos trazidos por cada estudante, valorizando sua cultura.

Para muitos estudantes das escolas do campo, o convívio e o acesso a textos escritos se dá ao ingressarem na escola. A leitura, a escrita e as tarefas típicas do âmbito escolar não lhes são familiares, ler e escrever são atividades pouco presentes em seu dia a dia. Para eles, a possibilidade de ampliar o grau de letramento, por meio da convivência com o material escrito, é algo a ser realizado pelo letramento em uma escola. Nesse sentido, afirmamos que a escola necessita garantir a todos os estudantes a vivência de práticas reais de leitura e produções diversificadas diariamente.

Os documentos educacionais que oficializam uma educação diferenciada para os povos do campo nos permitem inferir que a proposta do 'movimento educação do campo' está baseada em um 'modelo ideológico' de letramento. Esse modelo se evidencia na medida em que a proposta revela a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos do campo (BRASIL, 2010), que priorize o processo de construção a partir de sua realidade, que priorize a emancipação do sujeito que reside no campo, reconhecendo a ele o protagonismo que até então não havia sido ocupado.

As leis que regem as escolas do campo chamam a atenção para o que realmente seja uma escola do campo, pois a identidade desta é definida justamente por questões que conseguem vincular os saberes próprios dos estudantes com os saberes escolares (BRASIL, 2010). Por isso, quando as práticas dos professores do campo tendem a reproduzir o material didático sem considerar o campo e suas particularidades, trata-se de uma práxis longe de ser emancipatória.



Ainda que a escola seja a principal agência (dentre várias) de acesso ao letramento, ela não pode ser vista como a mais importante. Jung (2009), Kleiman (2008) e Kleiman e Matêncio (2005) afirmam que não se pode desconsiderar outros contextos. Nessa perspectiva, o letramento ultrapassa o ensino tradicional, que se preocupa mais com a competência individual necessária para o sucesso e promoção escolar do que com a prática social.

Nesse sentido, Kleiman (1995) aponta que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Sob essa perspectiva, entendemos que o (a) educador (a) do campo não pode desprezar o conhecimento que cada estudante trás consigo e considerar somente aquele conhecimento que ele (a) leva para a sala de aula, é preciso desenvolver no estudante do campo a autonomia e criticidade nas diferentes esferas sociais em que transita.

Segundo Britto (2003), o estudante tem “de aprender o mundo e, neste aprendizado, aprender a escrita” (BRITO, 2003, p. 16). A proposta de ensino não pode estar restrita às habilidades “mecânicas” de ler e escrever; ela precisa proporcionar aos estudantes oportunidades para fazer uso de diferentes materiais escritos e orais, para que eles consigam compreendê-los, interpretá-los, as informações desses textos precisam ser relevantes para suas realidades, fazer relações com seus contextos sociais; de modo que a leitura e a escrita sejam usadas para uma prática social. Contudo, para desenvolver esse tipo de trabalho, é de fundamental importância não se esquecer de ancorá-lo no conhecimento que o estudante traz de suas vivências anteriores:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso requer dizer que um dos procedimentos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (BRASIL, 1998, p. 32)

Cabe ao educador do campo trabalhar para que o letramento proporcione, ao estudante, não somente o aprendizado da leitura e da escrita, mas que o ensine a ser capaz de fazer a leitura da realidade do mundo e principalmente da que o cerca, que o possibilite se auto conhecer e se identificar com o espaço no qual vive.

### **CAPÍTULO 3. DESFAZENDO OS ENLAÇOS, CONSTRUINDO CAMINHOS: METODOLOGIA**

Neste capítulo, o objetivo é apresentar os caminhos metodológicos da pesquisa. A investigação refere-se à descrição da prática pedagógica da educadora de Língua Portuguesa, Doraci Eremita Ferreira, da Rede Municipal de Ensino de Governador Valadares/MG, tendo como foco as práticas de letramento desenvolvidas pela educadora.

Descrever é realizar a narração de maneira de maneira detalhada das práticas de letramento desenvolvidas pela professora, é fazer um relatório circunstanciado, contar em detalhes como ela desenvolve as atividades de leitura e escrita em sala de aula.

Esta pesquisa combinou metodologicamente a observação participante e entrevistas em profundidade, por se considerar que deste modo seria possível acompanhar as práticas de letramento da professora que inclui, tanto, o material utilizado, quanto as interações em sala, e no espaço da escola, nas atividades das quais ela participava e que envolvia a relação com outros professores e com a comunidade. Além disso, a entrevista realizada com a educadora e com os alunos contribuiu para ampliar a compreensão sobre essas práticas, naquela escola.

A coleta de dados contemplou o acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa da turma de 1º CA, da Escola Municipal Realina Adelina Costa, localizada no povoado de Santo Antônio de Porto, no município de Governador Valadares. Também foram observadas as reuniões de pais, momentos culturais e atividades desenvolvidas na escola com a participação de toda a comunidade onde a escola está localizada.

A metodologia que fundamenta a pesquisa é a “investigação qualitativa”. Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) apresentam a investigação qualitativa a partir de uma perspectiva sociológica que é caracterizada por uma metodologia que enfatiza a descrição, a observação participante e a entrevista em profundidade. Os dados coletados são denominados “qualitativos” porque são repletos de detalhes descritivos relativos a pessoas, locais e conversas.

De acordo com Bogdan; Biklen (1994), na investigação qualitativa, o pesquisador não se utiliza de um plano de ação demasiadamente pré-estruturado, pois, o mesmo pode modificar-se ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Contudo, existem estratégias que são amplamente utilizadas nesse tipo de trabalho. A primeira delas toma como pressuposto o fato de que pouco se sabe sobre o ambiente e as pessoas que irão compor o objeto de estudo, e, portanto, os investigadores devem esvaziar-se de todo preconceito e compreenderem que o plano evoluirá a partir do contato do pesquisador com seu objeto.

As questões de investigação são formuladas com o objetivo de estudar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. Os pesquisadores, nessa abordagem, privilegiam a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

No tocante à entrevista, deve consistir em uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por um dos participantes, com a intenção de se obter informações sobre a outra. A entrevista pode ser utilizada, em pesquisa qualitativa, como a principal fonte de dados, ou como auxiliar na observação do participante ou na análise de documentos. Sua finalidade principal é recolher dados descritivos da linguagem dos sujeitos, para que se compreenda como veem o mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

### **3.1 Observação participante**

A observação é sempre um fundamento, um instrumento de análise da realidade que se percebe. De acordo com Gold apud Bogdan; Biklen, (1994), há dois extremos que caracterizam os papéis que um observador pode desempenhar. Em um deles, situa-se o observador completo que não participa de nenhuma das atividades do local onde acontece o estudo. No extremo oposto, há o observador que está profundamente envolvido com a instituição, apresentando uma sutil diferenciação entre seus comportamentos e os dos sujeitos da pesquisa.

O observador participante desenvolve sua atividade justamente entre esses dois extremos. Sua postura moderada, na tentativa de conseguir um equilíbrio entre a participação e a observação, orientou a pesquisa desenvolvida, permitindo a compreensão dos comportamentos dos sujeitos.

Neste trabalho, tivemos um total de 20 (vinte) observações realizadas entre os dias quatro de junho de 2016 e vinte e um de setembro de 2016, ocorridas, na maioria das vezes, nas aulas das segundas-feiras ou das quartas-feiras, de 09h30min às 11h20min. Tal opção se deu porque nas segundas e quartas a professora tem duas aulas na turma, o que levou à decisão de concentrar nossas observações nestes dias, por serem dias em que os alunos permaneciam um tempo maior com professora de Língua Portuguesa e por terem a oportunidade de realizar atividades mais longas e sem interrupção.

### 3.2 Entrevista em profundidade

A entrevista em profundidade é um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer.

Entre as principais qualidades dessa abordagem está a flexibilidade de permitir ao informante definir os termos da resposta, e ao entrevistador ajustar livremente as perguntas. Este tipo de entrevista procura intensidade nas respostas, não-quantificação ou representação estatística.

A partir da divisão proposta por Selltitz et al. (1987), a entrevista em profundidade é extremamente útil para estudos do tipo exploratório, que tratam de conceitos, percepções ou visões para ampliar conceitos sobre a situação analisada. Pode ser empregada para o tipo descritivo, em que o pesquisador busca mapear uma situação ou campo de análise, descrever e focar determinado contexto.

O objetivo da entrevista em profundidade está relacionado ao fornecimento de elementos para compreensão de uma situação ou estrutura de um problema. Deste modo, como nos estudos qualitativos em geral, o objetivo muitas vezes está mais relacionado à aprendizagem por meio da identificação da riqueza e diversidade, pela integração das informações e síntese das descobertas do que ao estabelecimento de conclusões precisas e definitivas, a noção de hipótese, típica da pesquisa experimental e tradicional, tende a ser substituída pelo uso de pressupostos que orienta o trabalho de campo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas maneiras: ou constituem a estratégia dominante para a coleta de dados ou são usadas conjuntamente à observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Na pesquisa desenvolvida, foi feita uma escolha pela segunda opção. A entrevista é utilizada para coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito da pesquisa.

As entrevistas qualitativas variam, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), quanto ao grau de estruturação. Quando o entrevistador controla o conteúdo de maneira rígida, a entrevista é considerada estruturada, quando o entrevistador encoraja o sujeito a falar, constitui uma entrevista não estruturada. Na entrevista semi estruturada, por sua vez, o entrevistador direciona a fala do sujeito, o que gera a certeza da obtenção de dados comparáveis entre vários sujeitos.

### 3.3 Em busca dos dados

Tendo como foco conhecer o fazer pedagógico, observei o funcionamento da escola e as aulas de Língua Portuguesa, das quais fazia as notas de campo por escrito, relatando as atividades desenvolvidas, o modo como estas foram trabalhadas. Além disso, realizei pequenas entrevistas com os alunos e com a educadora de Língua Portuguesa.

Tentei capturar momentos de diálogos entre a educadora e os alunos, de apresentação ou proposta de algum tema ou atividade como o objetivo de compreender como nessas práticas se articulava letramento e educação do campo.

Optei pela entrevista semi estruturada<sup>14</sup>, como forma de aprofundar e esclarecer questões percebidas nos momentos das observações, bem como de conhecer o modo como ela lidava com a leitura e escrita em sala de aula, e como essas práticas repercutem a relação entre o letramento e a educação do campo.

Para melhor compreender a prática da educadora, foi utilizado um guia de entrevista no qual ela foi convidada a falar sobre sua trajetória como educadora do campo, como ela se tornou educadora, como se tornou educadora em escola do campo, como ela trabalhava as práticas de leitura e quais práticas considerava mais importantes para os estudantes do campo, de onde ela retirava as atividades que ela desenvolvia.

Para saber o que os estudantes aprendiam nas aulas de Língua Portuguesa, utilizei na entrevista, um guia onde eles puderam falar sobre as aulas de Língua Portuguesa, o que os eles aprendiam nas aulas, quais atividades constituíam as aulas, quais atividades eles faziam fora do prédio escolar e, o que eles aprendiam sobre o lugar onde moravam.

Na tentativa de explicitar as práticas de letramento desenvolvidas na escola e em situações de sala de aula, parti para a observação das aulas de Língua Portuguesa, a fim de evidenciar os eventos de letramento, assim como mostrar a importância que eles tiveram para as práticas de letramento dos estudantes da turma pesquisada.

Na tentativa de descrever as práticas de letramento desenvolvidas em situações de sala de aula e em situações extra sala, da turma pesquisada, parti para a descrição das aulas e dos eventos de letramento observados, a fim de evidenciar como eles influenciaram, assim como mostrar a importância que tiveram para as práticas de letramento da turma e da instituição pesquisada.

---

<sup>14</sup> As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Com o objetivo de investigar as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa, iniciei a coleta de dados na turma do 1º CA do Ensino Fundamental. O acesso à escola e à educadora foi tranquilo. Eu já conhecia a professora há muitos anos, pois já havíamos trabalhado juntas em outra escola do campo. Conversei com a educadora sobre a pesquisa e, por ela ter participado de alguns encontros das discussões das Diretrizes da Educação do Campo do Município, interessou-se em participar. No início, os estudantes ficaram um pouco inibidos com a minha presença na sala e um deles fez a seguinte pergunta:

Pedro: *Bete, o que você tanto observa em nossa sala? Você nunca fala nada.*  
Pesquisadora – *observo as práticas da professora, que tipo de atividades ela passa para vocês, como ela desenvolve as aulas. (Diário de campo 04/07/16)*

Aos poucos, a inibição diminuiu e minha presença não mais restringiu a participação nas aulas, perguntas para a educadora, e, até mesmo, brincadeiras com os colegas: *“Tem gente agora que está procurando falar “certinho” só porque a Bete tá na sala, quer mostrar que é bão no Português”* (Diário de campo 13/07/16).

Analisando a brincadeira que o estudante fez com o colega, comecei a observar as falas dos alunos, e percebi que todos, realmente, procuravam falar com mais cuidado, não deixando de usar algumas gírias, o que é habitual aos jovens, como “veio”, “cara” e outras mais, mas procuravam pronunciar corretamente as palavras, mesmo que usando a linguagem informal para se comunicarem: *“Vamos pro recreio, tá na hora”*. (Diário de campo 13/07/16)

Nas observações, procurei anotar tudo que se passava na sala de aula e também gravar as aulas para fazer a seleção de dados, pois não havia como prever o que iria acontecer, e eu poderia precisar das informações no momento da análise.

Uma primeira análise nos permitiu algumas considerações sobre a rotina das aulas, pela recorrência de elementos que permitem visualizar uma rotina: a distribuição do tempo, a organização física da sala e os tipos de atividades estruturadoras das interações. Essa rotina pode ser assim resumida: (I) Leitura deleite (sempre feita por um aluno); (II) Retrospectiva da aula anterior; (III) Anotação no quadro das atividades do dia; (IV) Correção de atividades com a participação dos alunos (quando tinha); (V) Atividades variadas de conhecimentos linguísticos; (VI) Outros.

A sala de aula era organizada em duas fileiras, para a realização das atividades de leitura e escrita que ocorriam, em sua maioria, individualmente. Por ser uma turma pequena, composta por apenas oito estudantes, todos tinham a oportunidade de tirar as dúvidas e

participar da correção das atividades, responder questões de gramática ou interpretação de textos, ler os textos, poesias, quadrinhas e outros, produzidos por eles.

A educadora, normalmente, explicava para o coletivo as atividades que seriam aplicadas no dia, não se esquecendo de abordar o que foi tratado na aula anterior, deixando claro a todos o objetivo da aula do dia. Durante o tempo em que os estudantes resolviam as atividades, ela circulava pela sala, atendendo individualmente, orientando as atividades, observando o desempenho de cada um e fazendo as intervenções necessárias.

As aulas eram muito dinâmicas e a professora incentivava a participação dos estudantes. Em todas as aulas tinha o momento da socialização das atividades feitas, o que cada um produziu. Os estudantes também podiam dar opiniões, completar a fala dos colegas, fazer questionamentos, tirar dúvidas, como na cena descrita a seguir:

Educadora: *Gente, preste atenção! Começando a aula, vamos ouvir a leitura deleite que será feita pela Marcela, será o poema “Imortal Figueira”.*

Educadora: *Só um minutinho... Imortal Figueira, vocês acham que esse poema vai falar sobre o quê?*

Luíza: *De um pé de fruta...*

Educadora: *Imortal Figueira!*

Luíza: *Que ela não morreu...*

Educadora: *Que a figueira não morreu? Vocês se lembram dos passeios históricos que vocês fizeram em Valadares? Eu me lembro da Ana Maria acompanhando vocês, falando de figueira... Ela estava se reportando a quem quando ela dizia figueira?*

Luíza: *Ah! É a Valadares?...*

Educadora: *Isso! Se refere a Governador Valadares. Então o poema que a Luzia trouxe vai falar sobre a Figueira que é o antigo nome da cidade de Governador Valadares. Vamos ouvir com atenção:*

A aluna fez a leitura do poema e a educadora continuou a aula.

Educadora: *Agora, continuando, vocês irão fazer a leitura do texto que vocês produziram. Nós visitamos alguns locais aqui do Porto, onde vocês puderam observar tudo que tem aqui, os pontos turísticos, cachoeiras, posto de saúde, cartório, correio, bares, a quadra poliesportiva, os arredores da escola. Iremos trabalhar com a descrição desses lugares, isso não impede que vocês retratem situações passadas e situações do tempo presente. Vamos iniciar. Cada aluno irá socializar o seu texto com os demais colegas. Pedro pode começar.*

Pedro: *Santo Antônio do Porto é um lugar onde tem muitas coisas como: quadra esportiva, posto de saúde, igreja, cartório e a escola que fica de frente para a*



*praça e do lado da quadra tem o buracão que antes era uma mata muito mais fechada. Tem o clube do Porto que fica perto da praça e do lado do cartório. Santo Antônio do Porto é um ótimo lugar de se viver, tem várias árvores e nos dias quentes podemos ir a cachoeira para nos refrescar e tem os bares, o mais conhecido é o Bar e Restaurante do Gilcemar. O morro da igreja é calçado de pedras, pois é perigoso pessoas caírem e machucarem. O rio está seco, não existia asfalto, era uma estrada de chão que cortava aqui, nada disso é igual a antes.*

Todos os alunos participaram da aula e socializaram o texto que fizeram. Quando a educadora pedia para socializar as atividades feitas pelos estudantes, ela já havia passado nas carteiras, observado a organização, e, se percebesse que o estudante estava com dificuldade, ela orientava, principalmente quando se tratava de produção de texto, fazia as intervenções devidas, corrigia os erros ou dava instruções para que o estudante melhorasse nas questões de ortografia, coerência e concordância.

*Educadora: Atenção! Quando se começa uma frase no plural, é preciso que termine no plural, também é preciso vocês fiquem atentos à concordância e coerência. (Diário de campo, 13/09/16).*

E assim, através da observação das aulas, fui identificando as práticas de letramento desenvolvidas pela educadora.

### **3.4 Análise e interpretação dos dados**

Diante dos dados coletados no período de maio a setembro de 2016, advindos das observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, na turma do 1º CA, em múltiplas ocasiões, escolhi vinte aulas observadas, sendo duas aulas a cada dia, referentes à prática pedagógica selecionada como corpo empírico e analítico desta pesquisa, para serem analisadas.

Para focalizar meu olhar nos processos de letramento utilizei, como unidade de análise, o conceito de evento, comentado a seguir. A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita. É qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas fazem enquanto usam a escrita e a leitura. (SOARES, 2004)

A temática do evento refere-se aos assuntos acerca dos quais os mesmos versam, sendo que um episódio pode contemplar mais de um tema. (SOARES, 2004)

No que diz respeito aos elementos presentes no evento, consideramos que todo evento de leitura e escrita é também um evento de oralidade (STREET, LEFSTEIN, 2007). Talvez não o fosse se analisássemos o processo de leitura ou produção de texto de forma individual. Todavia, como o corpus analítico deste estudo tem a sala de aula como palco principal, a interação da educadora com os alunos e entre alunos dá-se, sobretudo, mediada pela linguagem oral. Diante da quantidade de eventos de oralidade observados durante a pesquisa de campos, selecionei para análise aqueles que têm relação direta com eventos de leitura e escrita e que foram sintetizados em um quadro.

No que se refere aos gêneros textuais presentes nos eventos, estão apontados aqueles previamente selecionados pela professora. A última coluna refere-se à ação pedagógica desenvolvida pela educadora, considerando os aspectos que intencionalmente se propunha a ensinar e o modo como escolheu proceder.

Passo agora para a apresentação do quadro com os eventos observados:

<b>Indicação do evento e dia letivo</b>	<b>Temática do Evento</b>	<b>Elemento presente no evento: Oralidade Leitura Escrita</b>	<b>Gênero textual presente no evento</b>	<b>Ação Pedagógica</b>
Produção textual 18/05/16	Conhecer a história da infância do estudante	Oralidade Leitura Escrita	Autobiografia	- Explicação sobre autobiografia; - Leitura da autobiografia de Frei Berto; - Produção de texto, autobiografia do (a) aluno (a).
Reescrita 01/06/16	Descobrir quais mitos pelas pessoas mais velhas da comunidade	Oralidade Leitura Escrita	Mitos	- Explicação sobre o gênero mito; - Os alunos falaram sobre os mitos mais conhecidos na região; - Cada aluno (a) escreveu um mito que conhecia; - Em casa, pedir que uma pessoa mais velha contasse um mito que conhecia; - Produzir um texto; - Socializar o texto com a turma.

Produção textual 10/06/16	Falar sobre a história da vida no campo	Oralidade Leitura Escrita	Memórias literárias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicação sobre o que são memórias literárias;</li> <li>- Explicação sobre as Olimpíadas de Língua Portuguesa;</li> <li>- Produção de texto: Contar sua infância, suas memórias;</li> <li>- Em casa, pedir uma pessoa da família que contasse suas memórias</li> </ul>
Substantivos 20/06/16	Falar sobre os substantivos encontrados no campo	Oralidade Leitura Escrita	Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabalhar Classe Gramatical: Substantivo;</li> <li>-Classificação dos substantivos;</li> <li>-Conhecer os produtos da região;</li> <li>-Produção de texto: diálogo;</li> <li>- Socialização.</li> </ul>
Atividade de leitura e escrita 29/06/16	Falar sobre o livro: “O menino no espelho”	Oralidade Leitura Escrita	Resumo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar o livro “O menino no Espelho”;</li> <li>- Falar sobre os capítulos do livro;</li> <li>- Explicar o que é e como fazer um resumo;</li> <li>- Dividir os capítulos do livro entre os (as) alunos (as) para que façam o resumo.</li> </ul>
Interpretação, características e produção textual de poema 06/07/16	Vida no Campo	Oralidade Leitura Escrita	Poema	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Explicação do gênero poema;</li> <li>- Explicação do que são versos e rimas;</li> <li>- Utilização de outros recursos na linguagem poética;</li> <li>- Produção de texto: poema que retrate a vida no campo.</li> </ul>
Texto descritivo 03/08/16	Descrever o lugar onde vive	Oralidade Leitura Escrita	Descrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar o Gênero descrição;</li> <li>- Identificar as características de um texto descritivo;</li> <li>- Produção de texto;</li> <li>- Socialização do texto.</li> </ul>

Quadrinha Maluca 08/08/16	Trabalhar quadrinhas malucas	Oralidade Leitura Escrita	Poema	-Explicar o que são quadrinhas; - Como fazer quadrinhas; - Produzir uma quadrinha que retrate fatos estranhos da vida no campo.
Fatos engraçados 29/08/16	Poemas curtos sobre coisas engraçadas	Oralidade Leitura Escrita	Limeriques	- Explicar o que são os limeriques; - Características dos limeriques; - Produção de texto; - Socialização do texto.
Interpretação de texto 05/09/16	Leitura e interpretação de texto	Oralidade Leitura Escrita	Narração	-Leitura silenciosa; - Leitura oral e compartilhada; - Interpretação oral do texto; - Interpretação escrita do texto; - Correção das atividades.
Morfossintaxe Sujeito e predicado 14/09/16	Função sintática das palavras nas frases	Oralidade Leitura Escrita	Música	- Cantar a música; - Explicação da junção do sujeito e predicado nas orações; - Selecionar, na música, orações, separando o sujeito do predicado; -Retirar da música substantivos; - Correção das atividades.

Elaboração própria. Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Ao final dos eventos de letramento selecionados, identifiquei, em todos os acima citados, a relação com os elementos: oralidade, leitura e escrita, referentes ao próprio processo de letramento. As atividades desenvolvidas não apenas aproximavam as práticas da realidade do campo, mas potencializavam aos estudantes a relação com a leitura e a escrita como um bem cultural.

Sobre os princípios que regulam a ação pedagógica da educadora, identifiquei, sobretudo, a ênfase na consideração da aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina de língua Portuguesa e a valorização da cultura dos povos do campo. As atividades, além de contemplarem diferentes gêneros textuais, abordavam diferentes temas, oportunizando aos

estudantes, não somente, conhecimentos específicos da disciplina referente aos aspectos linguísticos, mas, também, do meio onde vivem os estudantes, dos saberes e da cultura dos povos do campo.

Referente às práticas de letramento, foi possível constatar que a prática pedagógica da professora foi fundamentada em distintas perspectivas: na psicogênese da língua escrita, nos estudos sobre letramento, no contexto social onde vivem os estudantes, na inventividade da prática pedagógica na qual se valia de de diferentes metodologias para o ensino da leitura e da escrita para os estudantes do campo. Desse modo essa educadora traduzia em sala de aula no campo. “a união entre a teoria e a prática [que] traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma ‘praxis’ criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unidade, a inventividade, a irreptibilidade da prática pedagógica” (ANTUNES-ROCHA, et al, 2009, p. 80’, aspas do original).

## **CAPÍTULO 4. PRÁTICAS DE LETRAMENTO DESENVOLVIDAS NA ESCOLA REALINA ADELINA**

### **4.1 As práticas de letramento desenvolvidas no contexto escolar**

Durante o período da pesquisa, pude flagrar muitos movimentos da escola, reuniões de pais, conselhos de classe, momentos culturais que aconteciam semanalmente e a cada vez era um educador ou educadora que organizava e sempre abordavam temas diferentes.

A equipe escolar também organizava movimentos fora do espaço escolar. Algumas atividades eram para promover a integração entre família e escola (visita às famílias) e outras atividades desenvolvidas fora do espaço formal da sala de aula, eram utilizadas para enriquecer a transmissão de conhecimentos dos conteúdos ministrados pelos educadores e educadoras, como por exemplo: passeio nos “pontos históricos” de Governador Valadares (História), visita à Biblioteca Pública Municipal na sede do distrito (Língua Portuguesa), cuidar da horta (Ciências), visitar as nascentes da região (Saberes e Valores do Campo) e outros.

A Escola Municipal Realina Adelina Costa é uma das principais instituições sociais que compõem a comunidade de Santo Antônio do Porto, efetivamente, uma rede social coesa na qual todos os elementos que a constituem, a escola, os estudantes e as famílias, relacionam-se uns com os outros. Além disso, cada componente dessa rede social, embora tenha seu papel bem definido dentro da comunidade, com atribuições e responsabilidades diferenciadas entre si, tem os mesmos objetivos quando o assunto é o desenvolvimento dos sujeitos em idade escolar pertencentes ao distrito, o que, segundo Stein e Mamabolo (2005), é fundamental para que se construa uma pedagogia eficiente e relevante para as crianças e adolescentes.

Outro aspecto que merece destacar referente à escola é que as atividades que envolviam a participação das famílias eram organizadas de maneira que os pais ou responsáveis pudesse participar. Isso significa que educadores e educadoras, equipe gestora e demais servidores, ao desenvolvê-las, levavam em conta a realidade das famílias. Essa característica é identificada, por exemplo, na reunião de pais e mestres, que foi reestruturada de acordo com os interesses dos pais dos alunos, com relação ao dia e horário, e não com os da escola.

As reuniões são realizadas no final da tarde, depois do expediente dos pais, medida que fez com que a maioria deles pudessem comparecer às reuniões e terem maior contato com a escola, o que contribui positivamente para o desenvolvimento dos estudantes.

Com relação à escola do campo, é muito importante o acompanhamento mais efetivo das famílias no processo educacional das crianças e adolescentes, pois elas detêm conhecimentos específicos de realidades profundamente diferentes daquelas dos sujeitos do meio urbano, e que podem contribuir muito com o ensino e aprendizagem. (ANTUNES-ROCHA, 2009)

No Projeto Institucional<sup>15</sup> da Escola para o ano de 2016, constam algumas atividades que, além de trabalharem o letramento dos estudantes, levaram as famílias para dentro da escola, valorizaram os saberes adormecidos dos sujeitos do campo, principalmente dos mais velhos, e fizeram com que a família e os estudantes compreendessem que os saberes científicos são importantes, mas que os saberes e a cultura dos povos do campo também têm muito valor.

Dentre as atividades desenvolvidas pela escola, cito a “feira na escola”.

#### **4.1.1 Organização da feira de produtos da região**

Com o interesse de saber o que as famílias plantavam, qual a fonte de toda a comunidade escolar os produtos existentes na região a equipe gestora marcou um encontro com as famílias e expôs a ideia e qual o motivo que os levou a pensarem em desenvolver a atividade. As famílias aprovaram, acertaram o dia e horário e cada família definiu o que iria levar para ser comercializado na feira.

#### **O grande dia**

No dia da feira as famílias chegaram cedo para organizarem as barracas para a exposição dos produtos. Havia conseguido barracas emprestadas de feirantes amigos, porém ninguém soube montá-las, mas não foi impedimento para que não acontecesse a feira, eles usaram a criatividade, juntaram mesas, cadeiras e expuseram as mercadorias.

---

<sup>15</sup> Documento disponibilizado pela Direção da Escola para conhecimento da pesquisa.

Muitos produtos foram comercializados: queijo, doces variados, tortas, biscoito de polvilho, bombons, pastel frito na hora, caldo de cana, água de coco, corante, farinha de mandioca, frango caipira, peixe fresco, linguiça caseira, mandioca, banana verde e hortaliças. Artesanatos variados foram expostos para apreciação e possíveis encomendas.

### **Avaliação da feira**

Ao final da feira, as famílias estavam felizes com o resultado das vendas. Felizes por fazerem parte de um projeto da escola, felizes por se sentirem valorizadas, por contribuírem com a aprendizagem dos estudantes, como foi possível observar e como relataram à equipe da escola.

A avaliação do evento foi bastante positiva. As famílias sugeriram a realização da feira quinzenal, alguns queriam semanalmente. A diretora explicou que a escola fez acontecer a primeira para que pudessem avaliar a possibilidade de expor seus produtos na comunidade, uma vez que levavam os produtos para a feira da cidade, semanalmente.

Os educadores e educadora e demais servidores, também ficaram felizes e realizados, foi um momento de muito aprendizado para todos, principalmente para os estudantes que puderam conhecer os produtos plantados e produzidos na região, tiveram acesso às receitas, participaram do momento das vendas e também puderam comprar. Foi um momento de troca de conhecimentos, evento e práticas de letramento que envolvem pais, servidores da escola e estudantes.

O evento mostrou situações de leitura, escrita e oralidade, pois os feirantes dialogavam com os compradores para venderem os produtos, recebiam dinheiro, davam troco e anotavam pedidos. Esses episódios mostram as práticas de letramento sendo desenvolvidas pelos participantes (escola e comunidade). Para Street (1995), as práticas de letramento são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais.

#### **4.1.2 Trabalho interdisciplinar**

Durante a pesquisa, observei que não somente a professora de Língua Portuguesa se preocupava em desenvolver o letramento dos estudantes, mas que ela conseguia fazer um trabalho em conjunto com os demais professores, e que era responsabilidade de todos tornarem estudantes letrados, capazes de compreenderem e valorizarem a comunidade onde



vivem e também todo o mundo que os cercam. Por isso, programavam atividades diversificadas que desenvolviam nos estudantes as habilidades de leitura, compreensão e escrita, e, também, de valorização e reconhecimento da cultura e do lugar onde eles vivem.

Ao acompanhar o desenvolvimento das atividades da educadora, participei de algumas aulas que aconteceram em parceria com as demais disciplinas, observei que os demais educadores e educadoras, também não se esqueciam da realidade dos sujeitos do campo, e, presenciei aulas em que eram desenvolvidas atividades voltadas para a vida dos sujeitos do campo, sua cultura, seus valores, suas práticas sociais, contribuindo assim para que cada estudante compreendesse que existem diferentes culturas e que todas são importantes, levando-os a perceber a importância de cultivar seus costumes, seus valores.

Todos, portanto, trabalhavam em prol de uma causa partilhada que visava principalmente o sucesso dos estudantes, hoje, no futuro, dentro e fora da escola. Além disso, foi possível apreender que, é com base nessa causa partilhada, na qual estão embutidas ideologias e crenças comuns aos educadores e educadoras, que os objetivos eram traçados e as práticas de letramento eram desenvolvidas.

Essa noção de causa partilhada foi observada em várias práticas e nos eventos de letramento desenvolvidos na escola, onde uma disciplina, em parceria com a outra, trabalhava um determinado tema. Dentre os eventos observados, nos chamou a atenção alguns desenvolvidos na disciplina Saberes e Valores do Campo (SVC).<sup>16</sup> Cito como exemplo o trabalho realizado na horta, parceria das disciplinas de Ciências, Geografia e SVC. Os estudantes aprenderam sobre tipo do solo da região, tipos de plantas, como plantar e cuidar,

A Disciplina “Saberes e Valores do Campo,” inserida no currículo das Escolas do Campo do Município tem como objetivo oportunizar o resgate da cultura, saberes e valores de acordo com as necessidades e especificidades de cada escola, considerando o contexto no qual a escola está inserida. Para tal, essa oficina conta com detalhamento de conteúdos e aporte de descritores<sup>17</sup> que norteadores da organização das mesmas no cotidiano escolar, garantindo que o educador e a educadora possam dar a ênfase necessária em um ou outro conteúdo/aspecto de acordo com a realidade local.

---

<sup>16</sup> Disciplina obrigatória na Matriz Curricular das escolas do campo do município, instituída a partir do ano de 2012, no processo de construção da Política de Educação do Campo.

<sup>17</sup> Descritor é o detalhamento de uma habilidade cognitiva (em termos de grau de complexidade), que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. (Site Aprendeminas -[www.aprendeminas.com](http://www.aprendeminas.com). Acesso em jan. 2017.)

O objetivo das aulas de SVC eram despertar nos estudantes o sentimento de valorização do lugar onde vivem, da terra, uma vez que todos residem no campo e lidam com a terra diariamente e conhecem a cultura e os valores dos povos do campo. Os estudantes tinham aulas teóricas e práticas sobre como cultivar uma horta, plantar milho, mandioca, banana e outros e também sobre a importância de preservar o meio ambiente, cuidar das nascentes e outros, ou seja, cumprir o papel da escola do campo que é “atender às demandas específicas destes homens, mulheres e seus filhos, população que trabalha com a terra e detém conhecimentos específicos e realidades profundamente diferentes daquelas dos sujeitos do meio urbano.” (ANTUNES-ROCHA, 2009, p.81)

Durante o período de permanência na escola foi possível constatar o esforço da equipe escolar em redimensionar suas concepções da língua escrita e ampliar suas reflexões sobre o significado da aprendizagem, proporcionando momentos de interação entre toda a equipe técnica e pedagógica, com o objetivo de buscar soluções para os problemas mais recorrentes, de modo a melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

#### **4.2 As práticas de letramento desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa**

Durante o período de observação das aulas, ao acompanhar o trabalho da educadora em sala, pude observar a preocupação dela em trabalhar com os alunos os diferentes gêneros textuais,<sup>18</sup> não se esquecendo de contextualizar cada gênero trabalhado à realidade de vida dos sujeitos do campo.

Para viabilizar o trabalho com o letramento se fez necessário um conceito de ensino de leitura/escrita como prática social, capaz de englobar os vários tipos de conhecimento que interagem nos processos interpretativos: conhecimento linguístico textual, conhecimento prévio de mundo, de práticas sociais gerais e discursivas; ou seja, é preciso ver o processo de leitura e escrita na sua abrangência social, e não apenas na sua dimensão cognitiva, como ressaltam os autores que defendem a abordagem ideológica do letramento (STREET, 1995; SOARES, 2004)

---

<sup>18</sup> Os gêneros textuais se referem aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio- comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23)

E, para viabilizar o trabalho com o letramento, o primeiro passo da professora de Língua Portuguesa era planejar cuidadosamente as aulas, planejar suas ações, organizar a rotina, e era através do planejamento diário que a professora buscava atingir seus objetivos. O planejamento era algo presente em sua prática pedagógica.

Destaco que acompanhando as aulas, tive a oportunidade de ver o modo cuidadoso como a educadora planejava as atividades, sempre atenta aos mínimos detalhes, pois no entendimento dela, planejar minuciosamente as atividades a serem desenvolvidas “*é importante porque o planejamento é o que norteia a realização das atividades, portanto ele é de fundamental importância para que se atinja êxito no processo de ensino e aprendizagem.*” (Doraci, 2016)

Descrevo a seguir o planejamento de uma aula cedido pela educadora.

#### 4.2.1 Planejamento<sup>19</sup> de uma aula

**Assunto: Gênero textual MITO - Linguagem formal x informal**

##### **Objetivo geral**

Proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua competência linguística através da leitura e da escrita de textos referentes ao gênero mito, contrapondo a linguagem formal à informal e evidenciando a necessidade de adequação do nível da linguagem para as situações sócio comunicativas.

##### **Objetivos específicos**

- Favorecer a leitura de textos que apresentem as características específicas do gênero textual: Mito;
- Incentivar os alunos a serem colecionadores de mitos contados por pessoas da comunidade;
- Trabalhar a reescrita dos mitos ouvidos, tornando-os significativas e correspondentes à vivência e realidade sociocultural do aluno;
- Evidenciar a distinção entre a linguagem formal e informal em suas situações de uso.

##### **Desenvolvimento**

##### **1ª etapa**

---

<sup>19</sup> O planejamento foi mantido segundo o original.

Ao trabalhar a sequência didática MITO, propus aos alunos pesquisarem mitos diversos em suportes variados e planejarem a leitura para ser feita junto à turma.

### **2ª etapa**

Após aprofundar as características do gênero mito, conversar com os alunos sobre as pessoas da comunidade, as muitas histórias que tinham para contar que nos aproximavam do gênero mito. Incentivá-los a serem colecionadores destas histórias.

### **3ª etapa**

Reescrita da história coletada.

### **4ª etapa**

Leitura das histórias, ressaltando as especificidades da linguagem formal e informal.

### **5ª etapa**

Revisão da reescrita.

Alertar os alunos que deveriam reescrever a história de acordo com as exigências da modalidade escrita e, ao mesmo tempo, torná-la um conjunto único e pessoal.

### **6ª etapa**

Solicitar que adequassem o nível da linguagem ao contexto sócio comunicativo, considerando o princípio interacional reescritor/leitor.

### **7ª etapa**

Após a reescrita, analisar se as possíveis dificuldades foram sanadas a fim de que a mesma esteja condizente com os objetivos propostos.

### **8ª etapa**

Socialização da reescrita final junto à turma de um mito contado por uma pessoa da comunidade.

## **Mitos.**

**Explicação da educadora:** *Mitos são narrativas utilizadas pelos povos gregos antigos para explicar fatos da realidade e fenômenos da natureza, são histórias que expressam o modo como determinado povo vê o mundo, são narrativas que explicam fatos e fenômenos para os quais não há explicação lógica. Cada povo e cada cultura têm seus próprios mitos e*

*tradições e a finalidade do mito é explicar fatos que a ciência ainda não explicou. Exemplos de mito: Bruxa, Cuca, Lobisomem.*

O objetivo da proposta foi mostrar aos alunos as características do gênero textual “MITO”. Foi pedido aos alunos que procurassem um familiar ou vizinho para contar um mito, que ouvissem atentamente e fizessem o registro obedecendo à norma padrão-formal. Os alunos agiram como “Colhedores de mitos”, que estavam guardados na memória dos mais velhos. No momento da socialização, cada um apresentou o mito colhido, demonstrando muito entusiasmo. Ao final das apresentações, perceberam que se tratavam de mitos que passavam de geração para geração: de avós para pais, de pais para filhos e etc. Demonstraram entusiasmo com a atividade porque traziam para a sala de aula o mito contado por alguém da família.

A seguir descrevo um mito que foi apresentado por um estudante e que foi contado por uma pessoa da comunidade.

### ***Mata o velho***

*Era uma vez um homem que era muito pobre e tinha muitos filhos. Na cidade não tinha mais quem dá os filhos para batizar e a mulher falou;*

*\_\_\_ Até a morte, se aparecer aqui, nós daremos para batizar nosso filho.*

*O marido ficou de cabeça baixa e pensativo. Quando olhou pra frente, estava vindo uma velha com uma trouxa nas costas, parou em sua porta e pediu um copo d'água. O homem falou:*

*\_\_\_ Entra pra dentro e espere o almoço que a minha mulher está fazendo, é bom que a gente bate um papo. Vou lhe dar um filho para batizar. A velha prometeu dar toda a riqueza ao afilhado e o homem lhe daria todos que estivessem com alguma doença, com a seguinte condição:*

*\_\_\_ Se eu estiver na cabeceira da cama, o doente é meu, se eu estiver nos pés da cama, o doente é seu. Um dia adoeceu uma princesa e mandou chamar o homem. Quando ele chegou, a comadre já estava na cabeceira da cama e o rei oferecia metade de sua riqueza se ele conseguisse curar a princesa. Ele pegou a comadre e colocou nos pés da cama, mas a comadre voltou para a cabeceira. Ele pegou a comadre, novamente, e a esfregou na parede e depois jogou-a para fora da casa e salvou a vida da princesa.*

*Lá fora, a comadre falou:*

*\_\_\_ Um dia chegará a sua vez, compadre!*

*Passou o tempo e o homem plantou uma roça de feijão. A comadre foi até lá para buscá-lo e ele falou:*

*\_\_\_ Comadre, deixe eu colher o feijão primeiro.*

*Pela segunda vez, ela voltou, com roupas curtinhas, mostrando as pernas grossas e passou perto dele bem requebrando e ele disse:*

*\_\_\_ Mata o velho, mata!*

*Ela virou para trás e disse:*

*\_\_\_ Chegou a sua vez e “Tum” matou o velho.*

*Não brinque com a velha!*

Assim sendo, o planejamento da aula de Língua Portuguesa compreende a reflexão acerca do que fazer, como fazer e o que fazer, considerando ainda quem será envolvido na ação, ou seja, a professora traçava as ações que seriam desenvolvidas e a intencionalidade de todas as atividades. É importante salientar que no planejamento das aulas, ela estava sempre atenta às diversas situações de aprendizagens, e, uma característica marcante era a flexibilidade, a qual permitia adequar as ações às necessidades cognitivas dos estudantes, procurando dar sentido às atividades, pôr intenção educativa, em todos os momentos, na sala de aula.

#### 4.2.2 Atividades desenvolvidas na sala de aula

Das muitas atividades preparadas pela educadora e desenvolvidas nas aulas, algumas me chamaram a atenção, não apenas por envolverem aspectos linguísticos e gramaticais, mas diferentes posicionamentos, visões e interpretações.

A seguir, descrevo duas aulas que foram selecionadas dentre as muitas que observei no período em que estava realizando a pesquisa, conforme consta no quadro no qual os eventos de letramento encontram-se organizados (capítulo 3).

Na primeira aula selecionada, a professora trabalhou o conteúdo referente à linguagem culta e coloquial e na segunda aula foi trabalhado o gênero textual poema. O critério utilizado para a escolha das aulas foi os diferentes temas (aspectos) abordados: a primeira por serem atividades gramaticais (o uso da linguagem) e a segunda por se tratar de gênero textual e produção textual.

**Primeira aula:** Linguagem culta e a linguagem coloquial.

**Explicação da educadora:** *A linguagem não pode ser utilizada sempre da mesma forma, já que o contexto, os interlocutores e o objetivo da mensagem são alguns dos fatores que influenciam a forma como ela deverá ser usada. A linguagem não deve ser classificada como certa ou errada, mas como adequada ou inadequada, por isso é muito importante sabermos como e quando utilizá-la. A linguagem coloquial pode ser descontraída, usada em nosso cotidiano, nas situações em que o nível de formalidade é menor, já a linguagem culta é uma linguagem mais formal, modelo que deve ser utilizado na escrita, pois segue rigidamente as regras gramaticais.*

O objetivo da proposta foi mostrar aos alunos a diferença existente entre a linguagem coloquial e a linguagem culta, que uma não tem mais valor que a outra, que linguagem coloquial é a que usamos em casa, com a família, amigos íntimos, assim como em poesias e músicas para dar beleza e melodia; e que linguagem culta é a que aprendemos na escola, e que usamos para escrever textos para jornais, revistas, livros e outros, é um padrão formal.

São notáveis as diferenças entre linguagem culta e coloquial, contudo, não significa que exista uma modalidade superior à outra, mas sim que ambas devem ser respeitadas. Citou exemplos da maneira de falar das pessoas que moram no campo, principalmente das que tem pouca escolaridade e usam uma linguagem simples, porém conseguem transmitir a mensagem e, por isso, devem ser respeitadas.

*Leia o fragmento da música “No Ceará não tem disso não” de Luiz Gonzaga e responda as questões a seguir:*

*Tenho visto tanta coisa nesse mundo de meu Deus  
Coisas que prum cearense não existe explicação  
Qualquer pinguinho de chuva fazer inundação  
Moça se vestir de cobra e dizer que é distração  
Vocês cá da capitá me adiscurpe essa expressão  
No Ceará não tem jeito não,  
No Ceará não tem jeito não... (Luiz Gonzaga)*

- a) Que variedade lingüística foi usada para escrever essa música?*
- b) Essa variedade atrapalhou no entendimento da música?*
- c) Se essa música fosse escrita/cantada seguindo a risca a norma culta da língua, continuaria com a mesma beleza melódica? Por quê?*
- d) Retire do fragmento da música, palavras e expressões da linguagem coloquial.*

A educadora cantou a música com os estudantes, comentou sobre a linguagem utilizada na música, esperou que todos respondessem as questões referentes à música e fez a correção.

## **Segunda aula:** Gênero Poema

**Explicação da educadora:** *Poema é um texto feito em versos, cada linha do poema é um verso e um conjunto de versos chama-se estrofe. Um poema também tem ritmo, que lhe é dado pela alternância de sílabas átonas (fracas) e tônicas (fortes). Além da sonoridade, um poema utiliza também outros recursos. Entre estes, estão as imagens, recurso construído pelo emprego de palavras, expressões e*

frases em sentido figurado (conotativo), isto é, em sentido diferente daquele que lhes é comum. Um dos recursos mais utilizados na linguagem poética é a antítese, um tipo de construção que consiste na aproximação de idéias opostas, como nestes versos:

“É um reino que estava perto,  
De repente ficou longe.”

Após explicar o gênero poesia a professora, suas características, deixou que os estudantes perguntassem para sanar as dúvidas, leu, juntamente com eles alguns poemas. Todos participaram da aula e levaram para aquele momento sua realidade de estudante do campo. Depois da explicação a professora pediu aos estudantes que fizessem um poema que retratasse a vida no campo, o que resultou em poemas bastante criativos.

### ***Dia a dia do homem do Campo***

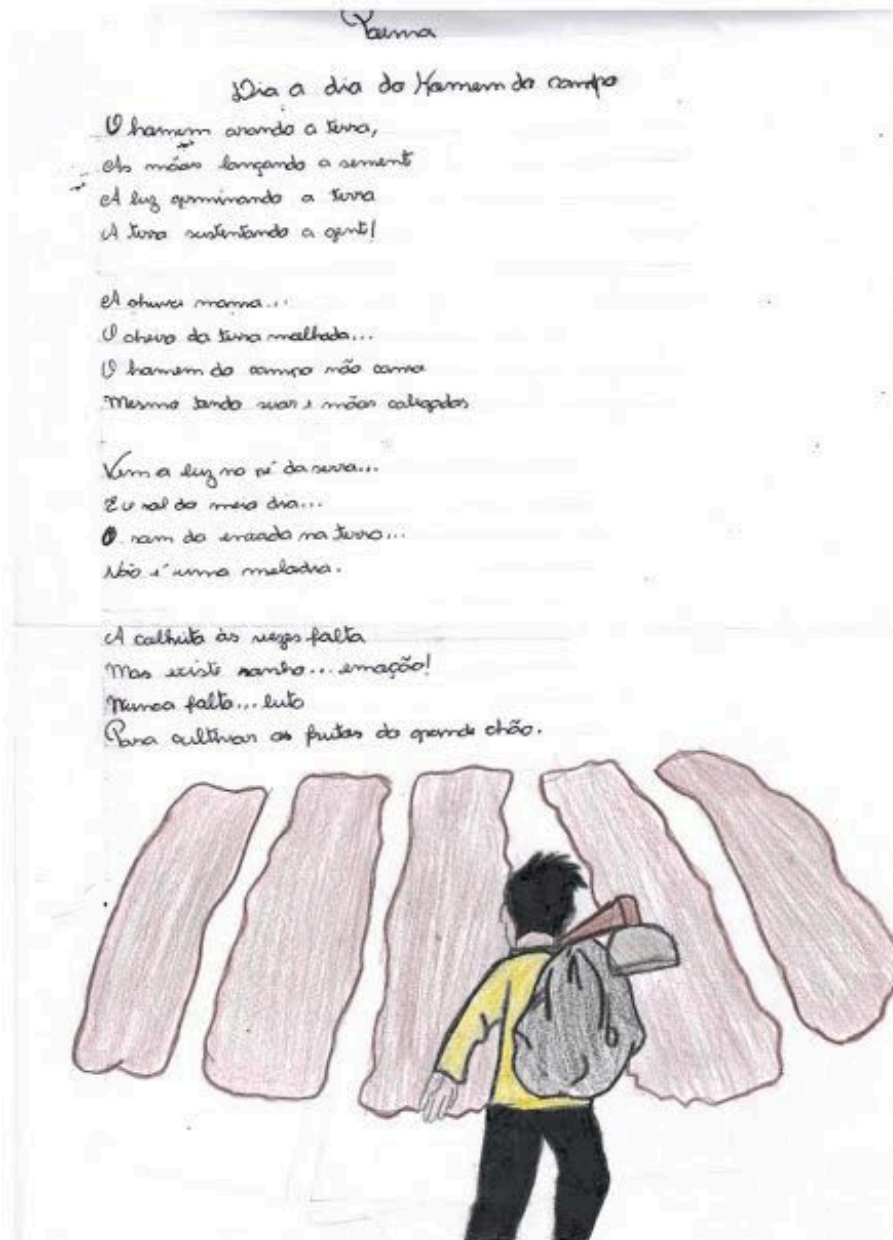
*O homem arando a terra,  
As mãos lançando a semente  
A luz germinando a terra  
A terra sustentando a gente*

*A chuva caindo mansa  
O cheiro da terra molhada  
O homem do campo não cansa  
Mesmo tendo sua mão calejada.*

*Vem a luz no pé da serra  
E o sol do meio dia  
O som da enxada da terra  
Também é uma melodia.*

*A colheita às vezes falta  
Mas existem sonhos, emoção  
Nunca falta luta  
Para cultivar os frutos do próprio chão.*





Poema e desenho feito por um aluno da turma do 1º CA

Ainda trabalhando o gênero poema, a professora explicou sobre os **Limeriques**, que são poemas curtos, geralmente sobre coisas ou situações engraçadas, têm sempre cinco versos, onde o primeiro, o segundo e o quinto verso terminam com a mesma rima. O terceiro e o quarto verso rimam entre si. Vejamos:

### ***Vida no campo***

*No campo um dia eu vi  
Uma vaca pronta para pari  
Eu tentei ajudar  
Mas ela começou a berrar  
Então eu deixei ela ali.*

### ***No campo***

*No campo um dia eu vi  
Um ninho de Bem-te-vi i  
Uma árvore a florir  
Pessoas sem noção passavam por ali  
Gente que não conhecia caqui*

As aulas eram sempre preparadas, como mostram os planejamentos disponibilizados por ela, pensando nos mínimos detalhes. No caso da poesia, chamava a atenção do estudante para o encanto que a poesia transmite às pessoas através de sua rima, seu ritmo, seu som.

O que me chamou mais atenção nas aulas é que, além dela conseguir desenvolver as atividades contemplando a realidade do campo, ressaltando sempre a importância do lugar onde o estudante vive, sua cultura e seus valores, ela também trabalhava a gramática contextualizada, levando assim o aluno a compreender melhor o conteúdo e a usar devidamente o conjunto de regras que são consideradas corretas na língua falada e escrita, determinadas na gramática da língua portuguesa, não se esquecendo de valorizar o conhecimento que cada estudante traz consigo e a cultura dos povos do campo.

Durante a entrevista, após ser questionada sobre suas práticas como educadora do campo e o que contribuiu para, a sua formação, ela relata:

Educadora:<sup>21</sup> (risos)...olha, eu tive oportunidade de trabalhar, de participar de muitos estudos e eu já procurava preparar minhas aulas não só contemplando o que vem nos livros didáticos, mas também a realidade de meus alunos, né, mas após conhecer e me aprimorar nos estudos sobre a educação do Campo, promovidos pela equipe da SMED melhorei muito minha prática. Os estudos com a Celeste, né, juntamente com você, ajudou muito a gente, pois o responsável pela parte pedagógica participava do grupo de estudos e depois passava para os (as) professores (as) nas escolas. A partir dos encontros, elaborou-se um referencial teórico, né, e a gente teve oportunidade de ouvir vários profissionais, várias pessoas e a partir daí eu comecei a ter um olhar ainda mais voltado para a Educação do Campo. E como os livros didáticos em si são mais voltados para o urbano, tem atividades que às vezes nem fazem parte do contexto do nosso município,

---

<sup>21</sup> Todas as marcas de coloquialidade foram mantidas e as falas transcritas o mais fielmente possível.

né, e que eu tinha uma realidade ainda mais próxima que era o campo onde a minha escola estava inserida, então dentro de todo material teórico que eu li eu comecei a criar as atividades voltadas para o campo. Foi através de leituras, pesquisas na internet, conversas com pessoas que hoje estão engajadas em estudar a Educação do Campo que venho aprimorando minha prática. (Doraci- Outubro/2016)

O entusiasmo da educadora em criar, em ensinar, e a tentativa de se atualizar e melhorar sua prática, a cada dia, levou-me a refletir sobre a questão de que educar também é querer estabelecer uma troca de experiências com todos aqueles que estão a sua volta, os alunos, os pais, os outros professores. Partilho do pensamento de Freire (2006, p.77), de que o “[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. Assim, o ato de educar não se encerra apenas dentro das quatro paredes de sala de aula, mas ele se transforma na medida em que nos envolvemos com a nossa própria história e com a de nossos alunos.

E, no ato de educar, em sua prática diária, percebi que a educadora envolvia a história do meio onde viviam os estudantes e estabelecia uma troca de experiência levando em consideração as diferentes realidades da comunidade:

Educadora: As práticas que eu vejo são justamente essas, de aproveitar aquele conhecimento que ele já tem, né, por exemplo, é...Eu vou trabalhar o substantivo, por exemplo, porque eu vou trabalhar o substantivo numa palavra que é um substantivo que está em um livro didático que de repente ele nem sabe o significado dele e vou menosprezar aquele substantivo que ele tem dentro de casa, às vezes no quintal dele, é...Um objeto que ele tem dentro da casa dele, aquilo que faz parte do cotidiano dele, então ele vai entender melhor quando eu trabalho com o conhecimento já adquirido e a partir daí ele demonstrou, ele trouxe pra mim aquilo que ele sabe, aquele conhecimento que ele já tem eu simplesmente vou ampliar e quando eu trabalho com essa prática de leitura eu vou valorizar, né, tudo aquilo que ele tem em casa.

É importante destacar que a educadora procurava conciliar, sempre que possível, teoria e prática, para que os estudantes compreendessem melhor o conteúdo trabalhado. Ao trabalhar os “substantivos”, ela pediu aos estudantes que levassem para a aula diferentes produtos que tivessem em suas casas. Em sala, os produtos foram expostos e nomeados. A partir dos nomes de cada produto ela explicou sobre a classificação dos substantivos. “Para isso, entendo que é conveniente, antes de preparar nossas aulas, fazermos a pergunta: que atividades podem trazer significado para nossos alunos e para o ambiente de onde eles procedem?” (Doraci, 2016).

No que se refere ao trabalho de incentivo à leitura, a educadora procurava utilizar os diferentes portadores de textos, tais como: livros, revistas, jornais e outros, inclusive aproveitava aqueles que eram de fácil acesso para os estudantes e também aqueles que eles tinham em suas casas.

Educadora: Ele tem em casa um gibi, porque não ele ler um gibi? Porque que eu vou exigir que ele leia, por exemplo, um livro que eu estou propondo que de repente ele não teria acesso a ele. Quando eu faço a proposta da leitura de um jornal e eu sei que os meus alunos, a maioria, não tem acesso a esse jornal diariamente eu preciso estar contando com o apoio de amigos que tenham assinatura de jornais, que tenham assinaturas de revistas, eu levo pra dentro de sala porque eu vejo que a leitura de jornal ela não é ultrapassada a partir do momento que o aluno não teve acesso àquela informação ainda. Então, é muito interessante eu trabalhar com essas práticas deles, né, a leitura, por exemplo, de uma conta de luz que todos eles têm acesso à conta de luz no meio rural e às vezes eles chegam contando pra mim que o meu pai ficou bravo porque a energia elétrica subiu...É, não subiu e o consumo elétrico não subiu. Aí a gente começa a questionar porque pra mim não é perda de tempo, entre aspas, né? Então eu falo pra eles, vamos analisar como está o nosso comportamento dentro de casa, será que o meu banho está mais demorado? A televisão está ligada mais tempo, né? A geladeira da minha casa, a borracha está perfeita ou está estragada? A minha mãe tem passado mais roupa? Então são práticas que a gente valoriza, né, é o comportamento dele no campo, o dia a dia deles ali no campo, se eu vou trabalhar com a produção de texto eu gosto de estar voltando para a prática deles porque eles produzem melhor quando eles tem conhecimento daquilo que eles vão escrever, então eu jamais vou propor um tema que está distante da realidade deles então eu vejo que isso flui melhor na aprendizagem deles.

Valorizar o meio onde os estudantes viviam, se preocupar com a aprendizagem deles é uma característica marcante da educadora, o que a torna respeitada e reconhecida por todos, como podemos ver nos relatos dos estudantes.

Pesquisadora: *Me fale das aulas de português.*

Maria: *São muito boas as aulas...*

Pesquisadora: *São boas por quê?*

Maria: *Porque a gente aprende as coisas muito rápido.*

Pesquisadora: *Muito rápido? Como assim?*

Maria: *Porque a gente não pode desanimar, a professora não deixa, ela pergunta as dúvidas, não deixa resposta errada, a gente apaga, faz de novo e assim vai... Até a gente conseguiu responder tudo.*

Cada estudante que eu ouvia, só confirmava o reconhecimento deles pelo trabalho da professora. Nas falas, ficava claro o cuidado e o compromisso com a aprendizagem de cada estudante.

Pesquisadora: *Me fale das aulas de português.*

Carlos: *Ah, pra mim as aulas de português são boas porque nós aprende... Muitas coisas.*

Pesquisadora: *Muitas coisas... Cite algumas coisas que vocês aprendem?*

Carlos: *Ah... Aprendo sobre os verbos, a escrever uns textos, aprendo sobre poema e outras coisas também, né?*

Pesquisadora - *Como por exemplo?*

Carlos: *É... Vamos ver... É... Deixa eu ver alguma coisa... Eu não tô lembrando... Nossa veio, esqueci. Ah, são muitas coisas. A Dorinha dá muito dever, a gente tem que ler, responder, se errar ela pede para apagar e fazer de novo, não dá sossego até a gente responder tudo.*

Leitura e escrita era o foco principal do trabalho da educadora, porém ela não se esquecia da parte gramatical, que era trabalhada sempre de forma contextualizada. Em todas as aulas, além das atividades escritas, ela sempre abria espaço para o estudante exercitar a leitura.

Pesquisadora: *Como são as aulas de português?*

Pedro: *Ah, ela é boa, eu gosto de português.*

Pesquisadora: *As aulas são boas por quê?*

Pedro: *Porque a gente aprende muitas coisas diferentes...*

Pesquisadora: *Você pode citar algumas coisas diferentes que você aprende?*

Pedro: *Ah, são muitas... Antes eu não conseguia fazer poema, agora eu estou conseguindo, ué, de gramática aprendi substantivos, verbos, sujeito e predicado, ela sempre pede para gente encontrar nos textos e eu já estou conseguindo, estou aprendendo escrever direito também, fazer texto, nossa é muita coisa.*

Pesquisadora: *Que mais diferente que você aprende?*

Pedro: *É... Os verbos, antes eu não sabia tempos diretos, agora eu sei um pouco, só que às vezes eu esqueço alguns, mas já sei usar bem quando faço texto.*

Pesquisadora: *Além de verbos, poemas, textos, que mais que vocês aprendem que é importante na aula de português?*

Pedro: *A leitura, eu sou muito ruim pra ler. A professora sempre coloca a gente para ler e fala quando a gente erra e ela explica de novo e pede para consertar, assim a gente vai melhorando. Ah, e ela sempre pede para a gente ler livros, as vezes a gente escolhe, outras vezes ela fala qual é para a gente ler.*

Todos os estudantes entrevistados, de formas diferentes, ressaltavam que a educadora “ensina muito”. As falas deles e delas reconhecem a dedicação, o compromisso e o empenho da professora para que todos os estudantes participassem das aulas e desenvolvessem as habilidades de leitura e escrita.

Pesquisadora: *O que você aprende nas aulas de Português?*

Luzia: *A gente aprende a falar as palavras corretamente, alguns verbos diferentes, sujeito e predicado, diferentes tipos de textos.*

Pesquisadora: *O que mais vocês aprendem?*

Luzia: *Aprende a fazer poema, faz produção de texto, interpretar textos e... Nossa ela passa muito dever. A Dorinha dá muita atividade e cobra muito da gente, vai*

*na carteira, quando agente erra, ela faz a gente apagar e fazê de novo, não é fácil não. Vixe não dá para falar tudo, é muita coisa! A gente aprende muito com ela.*

Gramática contextualizada, gêneros textuais, ortografia, leitura, interpretação de textos, tudo era trabalhado pela professora. Muitas atividades eram passadas para que os estudantes pudessem exercitar e aprender os conteúdos, conforme eles narraram.

Pesquisadora: *Como são das aulas de Português?*

Marcela: *São muito boas.*

Pesquisadora: *Boas por quê?*

Marcela: *Porque a Dorinha ensina muito. Eu não gosto muito de português, mas estou aprendendo, ela cobra muito, com a Dorinha muda a aprendizagem.*

Pesquisadora: *O que você já aprendeu nas aulas?*

Marcela: *Eu aprendi sobre verbos, sujeito e predicado, aprendi fazê poemas também e... No começo nós estava fazendo, eh, estava escolhendo, ah, ela passava para a gente caracterizar o gênero, poema, memórias literárias e... Esqueci, é muita coisa. Depois ela corrigia tudo. Cobra também para a gente ler com entonação e obedecê pontuação.*

Pesquisadora: *Como são as aulas de Português?*

João: *As aulas de Português são boas, a gente aprende muita coisa.*

Pesquisadora: *Muita coisa? Cite algumas coisas que vocês aprendem.*

João: *Ah, aprendo sobre os verbos, a escrever uns textos, aprendo sobre poemas, e outras coisas também.*

Pesquisadora: *Quais outras coisas vocês aprendem?*

João: *Ah... Muita coisa, eu não tô lembrando, nossa veio, eu esqueci! É Muita coisa, sujeito, frases, adjetivos e... Coisa demais, a Dorinha ensina muito.*

Pesquisadora: *Ensina muito? Como assim?*

João: *Ela dá muito dever, os do livro e outros também. Cobra da gente pra fazer tudo, passa na carteira olhando e olha se tá certo ou errado, ajuda quando nós tem dificuldade e pede para apagar e fazê de novo. Ah, não tem como ficar sem fazê, ela não deixa.*

Frente às respostas dos estudantes, foi possível observar que todos consideravam a educadora muito exigente, porém reconheciam que aprendiam muito, pois relataram que ela ia às carteiras, não deixava ninguém sem fazer, que ela ajudava o estudante que tinha dificuldade e pedia para corrigir/refazer quando a atividade estava errada.

É função do (a) educador (a), estimular no estudante o desejo de aprofundar o conteúdo a ser trabalhado na leitura para que ele possa dizer o que entende sobre a temática tratada ali e contribuir para a construção das significações presentes no texto, para isso é

preciso que o (a) educador (a) leve para a sala de aula fatos que retratem a realidade do meio onde vive o estudante.

Pesquisadora: *Você aprende coisas da realidade de onde você vive?*

Carlos: *A gente aprende sim.*

Pesquisadora: *Você pode citar alguns exemplos?*

Carlos: *Sobre a vida aqui no campo, a Dorinha fala muito disso nas aulas, sobre preservar as nascentes, sobre as plantas, as profissões e outras coisas.*

Durante a observação, percebi que era prática da educadora, oferecer aos estudantes diferentes gêneros textuais, temáticas expressivas como: culturas de outras regiões, fatos históricos do Brasil e do mundo, notícias em destaque nas mídias, ou seja, outras realidades, porém não deixava de destacar a realidade do campo, a cultura, o jeito de viver, os costumes, a história da comunidade, a fim de que os conteúdos abordados tivessem significado e possibilitam aos estudantes do campo uma leitura crítica de sua realidade.

De acordo com Freire (2000), a escola necessária ao estudante do campo é aquela que

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE, 2000, p. 44).

As práticas de letramento observadas nessa escola do campo, o “fazer” da professora e “o fazer” dos alunos e alunas, naquela escola e em sala de aula reafirmam o direito à educação e a necessidade de que a escola do campo tenha clareza em seu currículo e em sua proposta pedagógica do fato de que “é uma escola” no campo buscando assim, os ideias e propósitos transformadores da Educação do campo: uma sociedade mais justa e igualitária.

## CAPÍTULO 5. COMPARTILHANDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Neste capítulo, compartilharei as práticas de letramento da educadora Doraci, referente ao trabalho desenvolvido com os gêneros textuais que contribuíram para o processo de letramento dos estudantes da turma pesquisada.

Ao compartilhar as sequências didáticas<sup>22</sup> desenvolvidas pela educadora, através do ensino da leitura e produção de textos orientados por gêneros textuais, o objetivo é apresentar possibilidades para educadores e educadoras do campo no ensino da leitura e escrita, na perspectiva do letramento ideológico.

As atividades compartilhadas são sugestões que podem ser trabalhadas pelos educadores e educadoras de Língua Portuguesa, em todas as turmas dos anos finais, com metodologias que permitam a cada estudante participar das atividades de acordo com seu ano de escolaridade ou nível de aprendizagem, adaptando-as ao contexto de cada comunidade do campo.

### 5.1 Orientações

Gêneros textuais refere-se aos diferentes formatos que o texto assume para desenvolver as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sócio-comunicativas de funcionalidade e intencionalidade. (WITTKE, 2012, p.21)

“Os gêneros textuais, que são práticas textuais vinculadas à vida social, entidades sócio-discursivas e formas de ação social, fazem parte da situação comunicativa. Eles são a forma como a língua se organiza nas inúmeras situações de comunicação que vivemos no dia a dia.

O (a) educador (a) de Língua Portuguesa, ao trabalhar com texto, deve, impreterivelmente, abordar os gêneros em que eles se concretizam, tomando como aspecto, composicional e estilístico”. (DELL’ISOLA, 2012, p. 11)

---

<sup>22</sup> Sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores e alunos (ZABALA, 1999, p. 18)



O trabalho pedagógico com os gêneros textuais presentes na sociedade pode tornar as aulas muito mais interessantes e significativas, desenvolver nos estudantes sua competência textual e contribuir para que os estudantes, de certa forma, sejam preparados para fazer uso da oralidade, leitura e escrita nas muitas esferas da comunicação humana que se constituem na interação social.

Cabe ao educador e à educadora, a tarefa de gerar possibilidades para que os estudantes se apropriem de características discursivas e lingüísticas de gêneros textuais diversos, em situações reais, inseridas em um determinado contexto. Para isso, o/a professor/a deve promover, por meio de atividades diversificadas, práticas pedagógicas que visem ao conhecimento e à leitura, a discussão sobre o uso, as funções sociais, a composição, o estilo e o tema.

## **5.2 Aprofundando o tema gêneros textuais**

- São instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais;
- são historicamente mutáveis e relativamente estáveis;
- emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos que são singulares;
- os gêneros possuem conteúdos, construções composicionais, estilos e função comunicativa;
- o gênero é o instrumento utilizado pelo sujeito para agir linguisticamente;
- em consequência das mudanças sociais, os gêneros se alteram, desaparecem, se transformam em outros gêneros;
- em função de novas atividades sociais, novos gêneros vão surgindo;
- o ensino da leitura e da escrita na escola pode ser sistematizado de forma que o estudante possa refletir, apropriar-se e usar diversos gêneros textuais;
- com uma proposta de trabalho em espiral, um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos escolares diversos, com variações e aprofundamento diversos, de acordo com o nível da turma;
- por meio dos gêneros, a ação discursiva é, ao menos parcialmente, prefigurada para cumprir os objetivos definidos para certas atividades. (BRASIL, 2012)

### **5.3 A escolha dos gêneros textuais mais adequados**

Segundo a educadora Doraci, todos os gêneros textuais devem ser trabalhados em sala de aula, sendo interessante, entretanto, começar por aqueles de maior circulação social, pois os estudantes terão maior interesse. É importante, também, levarmos em conta a vida do homem contemporâneo, cercada pelos meios de comunicação de massa e suas mensagens, e de como é de extrema importância o letramento digital (SOARES, 2002), para darmos um lugar especial aos gêneros textuais da esfera da mídia, os jornalísticos, os publicitários e os da esfera da criação artística, que são veiculados nos jornais, nas revistas e na internet.

Quanto ao trabalho pedagógico com alguns gêneros em detrimento de outros, de acordo com o ano que será aplicado, a professora orienta-se pela proposta de Bronckard (2003), Dolz e Schneuwly (1996). Para estes autores, devemos organizar as transposições dos gêneros textuais para o ensino, tendo em vista um ensino em espiral.

O ensino em espiral, ao contrário do linear em que se trabalha com um tipo de texto e depois vai passando a outro e outro, “subindo degraus” em dificuldades, é aquele em que um mesmo gênero pode ser trabalhado em qualquer ano, variando apenas a forma de abordagem, isto é, o aprofundamento e enfoque dado. A diferença de um nível escolar para outro está nas dimensões ensináveis desse gênero, que progridem em complexificação, sendo aprofundadas de acordo com o avanço do estudante.

Para que o trabalho pedagógico com os gêneros textuais contribua para levar o estudante a ser mais competente não só em suas atividades escolares, mas principalmente em suas práticas sociais, é preciso que o (a) educador (a) trabalhe com práticas de linguagem significativas, nas quais o estudante está inserido, e também com práticas que ultrapassem os muros da escola.

### **5.4 Cuidados importantes para trabalhar com os gêneros textuais relatados pela educadora:**

- Escolher os textos a serem lidos, considerando não apenas os gêneros a que pertencem, mas, sobretudo, o seu conteúdo, o que é dito, em relação aos temas trabalhados;
- propor situações de leitura e produção de textos com finalidades claras e diversificadas;

- escolher gêneros a serem trabalhados com base em critérios claros, considerando, sobretudo, os conhecimentos e habilidades a serem ensinados;
- abordar o tema considerando não apenas aspectos composicionais e estilísticos, mas, sobretudo, os aspectos sócio-discursivos (processos de interação, como as finalidades, tipos de destinatários, suportes textuais e espaços de circulação).

## **5.5 Avaliação**

É necessário compreender a avaliação como processo, e, por isso, propomos, a partir da observação da prática da professora, que cada educador (a), ao planejar as situações didáticas, reflita sobre os estudantes, considerando o desenvolvimento integral deles, contemplando as características culturais dos grupos a que pertencem e suas características individuais, no que se refere aos modos como interagem na escola, quanto aos saberes que trazem consigo.

Para que a avaliação cumpra de fato seu papel, o (a) educado (a) deve fazer primeiro um diagnóstico da turma, e, a partir dele, definir uma meta para cada turma, para cada estudante e para cada etapa de ensino. É preciso que o/a professor/a adote uma atitude permanente de observação e registro, utilize diferentes instrumentos de avaliação (trabalho individual e em grupo, produções de textos diversas: individuais ou em grupo, escritas ou orais, leitura individual, etc.). O processo de avaliação deve ser contínuo.

Os instrumentos utilizados precisam diagnosticar sistematicamente a construção dos saberes específicos e os aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social de cada estudante.

Para melhor acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, há que se ter objetivo claro para cada conteúdo trabalhado, correção das atividades propostas feita pelo/a professor/a, e, após análise e registro dos resultados, caso o resultado não tenha sido o esperado pelo/a professor/a, o conteúdo deve ser aplicado novamente, para que os objetivos sejam alcançados e a aprendizagem se efetive. (BRASIL, 2012)

## 5.6 Compartilhando a prática pedagógica da educadora pesquisada

A proposta de ensino apresentada consiste em uma sequência didática desenvolvida pela educadora Doraci, em torno da temática: Gêneros textuais.

Com esse trabalho, a educadora objetivou o estudo do tema proposto, tendo como alvo a produção de texto e a participação dos estudantes nas Olimpíadas de Língua Portuguesa. Para isso, ela:

- introduziu o tema gênero textuais;
- realizou leituras de diversos tipos de textos para que os estudantes tivessem acesso ao tema estudado;
- proporcionou o contato e o estudo de gêneros textuais diversos, de modo que os estudantes tanto explorassem os textos a partir das funções e usos sociais, como também discutissem ideias e situações apreendidas.

No relato da educadora, observei que, ao mesmo tempo em que ela explorava os elementos característicos dos gêneros trabalhados com os estudantes (crônicas, memórias literárias, poemas, fábulas, histórias em quadrinhos, charges, dentre outros), ela sistematizava os conteúdos presentes no texto.

Para ensinar os estudantes a dominar um gênero textual de forma gradual, passo a passo, a professora utilizou as sequências didáticas. Ao organizar o ensino da Língua Portuguesa usando a sequência didática para trabalhar o gênero textual, destaca alguns passos importantes:

- apresentar o gênero que será estudado partindo do conhecimento prévio dos estudantes;
- explorar diversos exemplares do gênero, estudar suas características próprias, sua situação de produção e circulação;
- estudar os elementos próprios da composição do gênero e características da linguagem nele utilizadas;
- levar os estudantes a praticarem diferentes aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final. (Doraci, 2016)

A seguir, compartilhamos algumas sequências didáticas desenvolvidas pela educadora Doraci, enfocando o tema Gêneros Textuais, onde, além de serem trabalhados diferentes gêneros textuais, ela trabalha também a produção textual, a gramática, a interpretação e a ortografia.

## 5.7 Sugestões de Sequências Didáticas para o trabalho com gêneros textuais

### 5.7.1 Gênero Textual: Mito

<b>Tema:</b> Gêneros textuais
<b>Recorte Temático:</b> Mito
<b>Tempo Previsto:</b> Um bimestre
<b>Número de aulas semanais:</b> Seis
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer características básicas do gênero mito, como narrativas tradicionais, de origem oral, que explicam o surgimento dos fenômenos naturais, do universo e dos homens;</li> <li>• Desenvolver, por meio da leitura de mitos de diversos povos, o respeito à pluralidade cultural, em especial à cultura dos povos indígenas, africanos e gregos;</li> <li>• Reconhecer a estrutura básica da seqüência narrativa (situação inicial, conflito, resolução final) e produzir uma resolução final para uma situação iniciada dada;</li> <li>• Perceber o papel do herói como protagonista do gênero mito e compará-lo com os heróis presentes na vida cotidiana;</li> <li>• Pesquisar e selecionar mitos de diferentes culturas, diferenciando-os de outras narrativas orais tradicionais, como a lenda ou a fábula;</li> <li>• Desenvolver as capacidades orais dramáticas, por meio da leitura em voz alta;</li> <li>• Reconhecer o tempo geralmente indeterminado em que se passam as histórias narradas nos mitos, o que propicia o uso de verbos no passado, principalmente no pretérito imperfeito e perfeito; o tempo no presente quando se trata das personagens inseridas por meio do discurso direto;</li> <li>• Produzir, revisar e editar textos coesos e coerentes.</li> </ul>
<p>Conteúdos que serão desenvolvidos (Conceituais - Procedimentais – Atitudinais):</p> <p><b><u>Conceituais:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão e interpretação ativa de diferentes tipos de mitos ouvidos e lidos.</li> <li>• Comunicação oral em diversas situações do cotidiano.</li> <li>• Desenvolvimento das habilidades de leitura de forma gradativa por meio de antecipações a partir do conhecimento prévio que possuem acerca do gênero mito.</li> </ul> <p><b><u>Procedimentais:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e escrever textos com diferentes propósitos sociais e didáticos.</li> <li>• Planejar e produzir mitos de acordo com as características do gênero.</li> <li>• Revisar e editar os mitos.</li> <li>• Distinguir mito de outros gêneros literários.</li> </ul>

**Atitudinais:**

- Respeito e valorização da voz do outro.
- Interação na busca de construção da leitura e da escrita.
- Valorização da escrita como meio de comunicação e estudo.
- Atitude ativa, reflexiva, autônoma e criativa na preparação do texto que será escrito.
- Hábito de revisar com atenção o que foi escrito.

Recursos/Materiais Didáticos e outros:

**Materiais necessários:**

- Livros literários e didáticos, revistas, caderno, folhas de papel chamex, cartolina, lápis de escrever, pinceis, borracha, Xerox, internet, TV, DVD, data show

**Descritores:<sup>23</sup>**

- D2, D3, D5, D6, D7, D8, D10, D12, D13, D14, D17, D18, D20, D21, D22, D23, D24, D25, D26, D30, D32, D33, D34, D38, D39, D40, D41, D42, D43, D44, D45, D46, D47, D48, D49, D51.

**Desenvolvimento:** (Descrição das etapas)

**1ª Etapa**

Apresentar para a turma o texto “O dia em que vi Pégaso nascer” – Heloísa Prieto e pedir-lhes para planejar a leitura silenciosamente.

Fazer a leitura do texto em voz alta, incentivando o comportamento leitor.

**2ª Etapa**

- Questionar os alunos: vocês já leram livros de mitos? Sabem o que é um mito?

-Informar que iremos ler, interpretar e escrever mitos.

**3ª Etapa**

-Trabalhar a compreensão e interpretação do texto: “O dia em que vi Pégaso nascer” - Heloísa Prieto.

Ler e conversar sobre o texto:

1. O texto está escrito em 1ª ou 3ª pessoa?
2. Foi utilizado o discurso direto ou indireto?
3. Qual a finalidade do texto?

**4ª Etapa****A linguagem do texto**

Estudar palavras e expressões do texto, analisando sentido denotativo e conotativo.

**5ª Etapa**

<sup>23</sup> Os descritores de Língua Portuguesa, definidos pela SMED/GV, encontram-se nos ANEXOS.

### **Leitura expressiva do texto**

Formar dupla com um colega e, juntos, lerem o texto todo. Um deve ler a narração feita por Atena, outro a ameaça de Medusa, e o outro a única frase de Perseu. Na parte mais longa, a que está na voz da narradora, a entonação deve ser apropriada a cada momento da narrativa: pausada na apresentação das personagens e fatos; ansiosa e exaltada no momento do combate; e mostrar encantamento na descrição do nascimento de Pégaso.

### **6ª Etapa**

#### **Ler é descoberta**

Os mitos gregos estão entre os mais conhecidos no mundo. Entretanto, há mitos de diferentes culturas, entre eles os de índios brasileiros, de povos africanos, de chineses, japoneses, egípcios. Conheça, “A árvore de cabeça para baixo” – Georges Gneka, um mito africano que explica a origem do baobá, uma árvore gigantesca, de 20 metros de altura, comum nas savanas africanas. Seu tronco pode alcançar mais de 10 metros de diâmetro e é rico em reservas de água. Suas folhas, flores, frutos e sementes são comestíveis e têm inúmeros usos medicinais. O baobá pode viver mais de 2 mil anos.

-Ler e analisar o mito grego: “A árvore de cabeça para baixo”.

### **7ª Etapa**

- Dividir a turma em grupo para leitura de diversos mitos de diferentes culturas. Cada aluno deverá escolher um mito e planejar a leitura para ser apresentada no início das aulas.

### **8ª Etapa**

#### **Produção textual I**

Responder às questões a seguir, consultando, quando for necessário, o texto “O dia em que vi Pégaso nascer” - Heloísa Prieto.

1. Mitos são histórias que expressam o modo como determinado povo vê o mundo. Transmitidas oralmente, são narrativas que explicam fatos e fenômenos para os quais não há uma explicação lógica. Cada povo e cada cultura têm seus próprios mitos e tradições. De que cultura faz parte o mito de Pégaso?
2. Segundo os estudiosos, há três grupos de mitos: os que explicam a origem do mundo e dos deuses; os que contam histórias de convivência entre deuses, semideuses e seres humanos que têm livre trânsito entre o céu e a Terra; e os que contam histórias dos seres humanos comuns, simples mortais. A que grupo de mitos pertence o da história narrada no texto “O dia em que vi Pégaso nascer”? Justifique sua resposta.
3. É comum haver nos mitos seres sobrenaturais: deuses, divindades (como as sereias), monstros (com forma de bicho ou metade bicho e metade gente) e seres humanos dotados de poderes especiais. Que ser sobrenatural é mencionado no texto “O dia em que vi Pégaso nascer”?
4. Muitos dos mitos gregos fazem parte também da cultura de outros povos, figurando em seus contos populares, lendas, fábulas, etc.
  - a) Entre as lendas brasileiras, há um ser fantástico que se assemelha, na forma, com o Minotauro, pois também tem corpo que é metade de homem e metade de bicho. Que ser é esse?
  - b) Afrodite, também conhecida por Vênus, nasceu nas ondas do mar. Nas pinturas, ela costuma ser representada como uma mulher jovem, muito bela, de cabelos longos, nua, em pé numa concha aberta sobre as águas. Que seres fantásticos do folclore

brasileiro, indígena e africano se assemelham à deusa Afrodite?

5. Nos mitos, é comum haver ações heróicas de uma ou mais personagens, que podem ser semideuses ou mortais dotados de poderes sobrenaturais ou de excepcional força física. Em “O dia em que vi Pégaso nascer”, de que tipo é o protagonista?
6. O mito não é apenas uma história aventureira, mas também um meio de buscar a verdade ou o significado das coisas. Por isso, com suas lições de sabedoria, serve de exemplo a seres humanos de diferentes épocas.  
Que lição o mito de Perseu transmite à humanidade?
7. Rer este trecho do texto “O dia em que vi Pégaso nascer”:

QUANDO ME CONTARAM QUE PERSEU HAVIA SE OFERECIDO PARA ENFRENTAR A FERA, ADMIREI SUA CORAGEM E RESOLVI AJUDÁ-LO. ASSIM QUE A LUTA ENTRE AMBOS FOI MARCADA, TIVE UMA IDEIA: CHAMEI À MINHA PRESENÇA HERMES, MEU IRMÃO, O MENSAGEIRO DOS DEUSES, E JUNTOS NOS REVELAMOS A PERSEU. NÓS LHE DISSEMOS QUE PRECISÁVAMOS ESTAR A SEU LADO DURANTE A LUTA E QUE, CASO DESEJASSE A VITÓRIA, DEVERIA OBEDECER ÀS NOSSAS ORDENS.

- a) Em que pessoa estão os verbos e os pronomes nesse trecho?
  - b) Em que tempo estão os verbos: no presente ou no passado?
  - c) O narrador é personagem na história ou apenas observador?
8. Como os contos maravilhosos, os mitos eram transmitidos oralmente. Depois passaram a ser registrados por escrito, por poetas e prosadores, e publicados em livros, jornais, revistas e, nos dias de hoje, também digitalizados em *sites* na Internet. A que tipo de público os mitos se destinam?
  9. Observe a linguagem do texto. Que tipo de variedade linguística foi empregada: uma variedade de acordo com a norma-padrão ou uma variedade diferente da norma-padrão?
  10. Agora, reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do mito? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem.
  11. Produzir um cartaz com as características do gênero MITO.

## 11ª Etapa

### Produção textual II

Ler, a seguir, duas propostas para a produção de textos sobre mitos. Sob a orientação da professora, desenvolver pelo menos uma delas.

1. Você já ouviu falar de Orfeu? Na mitologia grega, Orfeu era um poeta que encantava a todos com a música que extraía da lira, um instrumento de cordas muito usado na Antiguidade. Conheça, por meio do resumo que segue, uma parte da trágica história de Orfeu.



### O Mito de Orfeu

Orfeu nasceu nas vizinhanças do Olimpo, frequentado pelas musas. Ele era excelente poeta, cantor e músico, sendo considerado o inventor da cítara. Passava o dia cantando ao som de sua lira, a qual aumentou de sete para nove cordas.

Seu canto era tão melodioso que, ao ouvi-lo, os homens mais brutais ficavam sensibilizados, as feras mais ferozes vinham repousar a seus pés mansamente, os pássaros pousavam nas árvores, os rios suspendiam seu curso e as árvores formavam coros de dança.

Devido a sua fraqueza física, Orfeu participou da expedição dos Argonautas apenas marcando a cadência para os remadores. Durante as tormentas ele abrandava as vagas e tranquilizava a tripulação com seu canto. E, quando as sereias começavam a cantar, Orfeu entoava cantos mais agradáveis que o delas, livrando os remadores do fascínio.

Orfeu era apaixonado por Eurídice, filha de Apolo. No dia de seu casamento, Eurídice, sua noiva, caminhava pelas margens do rio, quando apareceu Aristeu, que tentou violentá-la. No desespero de se livrar do atacante, ela pisou numa serpente escondida na vegetação e morreu depois de ser picada.

Orfeu julgou que devia procurá-la mesmo entre os mortos. Tomou sua lira e desceu ao inferno.

(Irene Machado, Literatura e redação. São Paulo: Scipione, 1994. p. 142-3. Resumo da autora a partir do Dicionário de mitologia grega e romana, de Mário da Gama Kury.)

Dê continuidade ao mito de Orfeu. Para isso, considere estes fatos:

- No inferno, Orfeu encanta com sua música todos os seres sombrios e monstruosos que lá habitam.
- O herói sensibiliza também os reis do inferno, o deus Hades e sua esposa Perséfone, e consegue permissão para levar Eurídice de volta ao mundo da luz.
- Uma condição é estabelecida por Hades e Perséfone: Orfeu só poderia olhar para sua amada depois de terem saído do inferno.
- O casal dirige-se ao mundo dos vivos, sendo Orfeu seguido a certa distância por Eurídice. Contudo, no momento em que já estão completando o percurso, Orfeu, para certificar-se de que a amada estava por perto, olha para trás e vê Eurídice perder-se para sempre no abismo do inferno.

Organize esses fatos de modo coerente e redija o final do mito de Orfeu. Para enriquecer a narração, descreva o inferno e as personagens que habitam esse mundo. Inclua diálogos para tornar o texto mais dinâmico. Para ligar os fatos, empregue elementos de coesão como **em seguida, por isso, então, mas, entretanto** e outros que forem necessários.

Ao concluir o texto, avalie-o de acordo com as orientações de AVALIAÇÃO DO MITO e altere o que for necessário. Depois leia o seu texto para a classe e ouça o de seus colegas.

2. Ler agora este resumo do mito de Narciso:

### O Mito de Narciso

Narciso era um belo rapaz, filho do deus do rio Céfiso e da ninfa Liríope. Por ocasião de seu nascimento, seus pais consultaram o oráculo Tirésias para saber qual seria o destino do menino. A resposta foi que ele teria uma longa vida, se nunca visse a própria face.

Muitas moças e ninfas apaixonaram-se por Narciso, quando ele chegou à idade adulta. Porém, o belo jovem não se interessava por nenhuma delas. A ninfa Eco, uma das mais apaixonadas, não se conformou com a indiferença de Narciso e afastou-se amargurada para um lugar deserto, onde definiu até que somente restaram dela os gemidos. As moças

desprezadas pediram aos deuses para vingá-las.

Nêmesis apiedou-se delas e induziu Narciso, depois de uma caçada num dia quente, a debruçar-se numa fonte para beber água. Descuidando-se de tudo o mais, ele permaneceu imóvel na contemplação ininterrupta de sua face refletida e assim morreu. No próprio Hades ele tentava ver nas águas do Estige as feições pelas quais se apaixonara.

Com base nesse resumo, recontar o mito de Narciso. Pesquisar mais sobre esse mito em livros de mitologia e na Internet e incluir na história outros elementos e detalhes que julgar convenientes. Além disso, não se prender à linguagem do texto lido. Utilizar as próprias palavras ao criar o texto.

Ter em mente, desde o início, o objetivo desse trabalho e o perfil de leitor. O texto será lido por colegas de outras classes e por professores, funcionários, parentes e amigos.

Para dar suspense e conferir maior dinamismo à história, caracterizar bem as personagens principais e criar diálogos entre elas.

Quando concluir o texto, avaliá-lo de acordo com as orientações da etapa seguinte. Modificar o que for necessário, até que o texto fique adequado ao gênero.

## **12ª Etapa**

### **Avaliação do texto produzido**

Observar se o texto transmite um ensinamento, uma lição de sabedoria sobre a beleza ou sobre o amor; se as ações do herói se destacam e se os fatos narrados aconteceram no passado; se o narrador é observador e se a linguagem está de acordo com a variedade padrão e com o perfil dos leitores.

## **13ª Etapa**

### **Revisão textual**

Revisar o texto produzido atentando para os recursos discursivos e linguísticos (revisão autônoma e com intervenção da professora).

## **14ª Etapa**

Digitar os textos no laboratório de informática e editá-los no Jornal Mural da escola.

## **15ª Etapa**

Leitura e interpretação dos textos: Texto I: O nome oculto – Os cavaleiros da Távola Redonda. Adaptação de Luiz Galdino e Alberto Linhares. E Texto II: Era uma vez Dom Quixote - Miguel de Cervantes. Adaptação de Augustin Sánchez Aguilar e tradução de Marina Colasanti.

## **16ª Etapa**

Assistir ao filme **Batman begins** de Christopher Nolan com os alunos.

## **17ª Etapa**

### **Análise do filme**

1. Após leitura e análise de alguns mitos, foi possível perceber que o ser humano necessita explicar logicamente tudo aquilo que não compreende bem; daí o papel, inclusive, dos mitos e das lendas. Segundo o crítico Luiz Oricchio, “*Batman begins* parece orientado pela humana necessidade de conhecer as origens”. Considerando a afirmação do crítico,

responda: Que origens o filme busca explicar?

2. No filme, a trajetória de Bruce Wayne até tornar-se Batman está relacionada com um trauma vivido pela personagem na infância. Qual é esse trauma?

3. Quando adulto, Bruce Wayne vai para o Himalaia e convive com ladrões e assassinos. O que ele procura?

4. No Himalaia, Bruce Wayne é preso por causa dos crimes que cometeu. Henri Ducard convida-o para fazer parte da Liga dos Assassinos e torna-se mestre de Bruce, iniciando-o nas Artes marciais.

a) Ducard diz a Wayne: “As pessoas temem o que não pode ser visto”. Que relação tem essa frase com a personagem Batman, que Bruce criou depois?

b) Em que momento Wayne toma consciência de que a Liga dos Assassinos não é o que procurava?

c) Em que aspectos Wayne discorda das ideias dos líderes da Liga dos Assassinos?

5. Ao retornar a Gotham City, Bruce Wayne assume a identidade de Batman, cujo símbolo é o morcego.

a) Que relação esse símbolo tem com sua infância?

b) Considerando a construção do herói, qual a importância da cena em que Wayne, ao descobrir a caverna que havia em sua mansão, levanta-se com milhares de morcegos sobre sua cabeça?

6. *Batman begins* é mais realista do que outros filmes com herói, que abusavam dos efeitos especiais. O produtor Chuck Roven conta que “Christopher (o diretor) falou que gostaria de fazer um filme realista, centrado no homem por trás da máscara, e não nos vilões. Contar a tragédia presenciada pelo pequeno Bruce Wayne e como isso molda sua personalidade até a criação do Batman. Tudo precisaria seguir uma lógica racional, dos equipamentos ao batmóvel”.

a) Que explicações lógicas são dadas, no filme, aos equipamentos usados por Batman, como o batmóvel, a armadura, o cinto de utilidades e a capa?

b) Sendo o herói, nesse filme, mais real e humanizado, então ele apresenta falhas ou fraquezas. Aponte algumas delas.

c) Que outros aspectos realistas você nota no filme?

7. Batman é uma personagem construída a partir da duplicidade entre o *playboy* Bruce Wayne e o homem-morcego, solitário caçador de bandidos; entre o quebrador de ossos, que adora uma luta, e o homem introspectivo, fechado, que combate seus traumas e medos interiores. Troque ideias com os colegas: Também há duplicidade:

a) na relação de Batman com a polícia? Por quê?

b) no modo como Batman vê a justiça dos tribunais? Por quê?

8. O medo é um elemento constante no filme. Identifique-o:

a) no treinamento que Bruce Wayne recebe do mestre Henri Ducard;

b) na relação de Bruce Wayne/Batman com os morcegos;

c) no envenenamento provocado pelo gás do Dr. Jonathan Crane.

9. Depois que o menino Bruce Wayne cai no poço, o pai lhe diz: “Os homens caem para se levantar”. Dê ao menos dois exemplos de quedas que fizeram Wayne levantar-se mais forte.

10. Rachel Dawe, a amiga de infância de Wayne, pensa que o amigo é um milionário desinteressado dos problemas sociais e diz isso a ele. Wayne, entretanto, afirma que o importante é o que é por dentro. Ao que ela responde: “Não é o que tem dentro. É o que você faz para ser diferente”. No final do filme, entretanto, mesmo sabendo da vida dupla do amigo, ela ainda não está satisfeita. Que Bruce Wayne ela procura?

11. *Batman begins* foi lançado em 2005 e produzido em 2004, três anos após o atentado terrorista de 11 de setembro nos Estados Unidos. Nessa época, a sociedade americana vivia intensamente o medo de novos atentados. Na sua opinião:

- a) O filme contribui para as pessoas aprenderem a combater o próprio medo? Por quê?
- b) O filme transmite uma visão otimista ou pessimista em relação à ação de terrorista? Por quê?

12. Para muitos críticos, *Batman begins* é o melhor dos filmes que têm o herói como personagem. Se você assistiu aos outros filmes, compare-os e dê sua opinião. Qual é o melhor filme de Batman? Por quê?

13. Compare a personagem principal do filme *Batman begins* às personagens principais dos textos que você leu anteriormente. Que semelhanças existem entre o herói do filme e:

- a) Lancelote, do texto 1?
- b) Dom Quixote, do texto 2?

## 18ª Etapa

### Produção de texto III

Há, a seguir, duas propostas para a produção de texto. Escolha uma delas e desenvolva-a, seguindo as orientações dadas.

- 1- Ler o episódio em que Dom Quixote, ao lado de seu escudeiro Sancho, vive mais uma de suas aventuras.

Ao longo daquele dia, Dom Quixote viajou inclinado sobre a cabeça do seu cavalo, porque os ossos lhe doíam tanto que não podia endireitar-se. Ao entardecer, apareceu na beira da estrada uma venda, que era o lugar onde se hospedavam os viajantes, e então Sancho disse:

\_ Alegre-se, senhor, que ali adiante vejo uma venda.

Dom Quixote levantou a cabeça olhou ao longe e respondeu:

\_ Essa não é uma venda, mas um castelo.

\_ Estou lhe dizendo, senhor, é uma venda.

\_ É um castelo!

\_ É uma venda!

\_ Um castelo!

Passaram nisso um tempão, sem que nem Dom Quixote nem Sancho dessem o braço a torcer. Quando chegaram à venda, estava abarrotada, mas assim mesmo o vendeiro arrumou um par de camas num palheiro para que pudessem passar a noite. Antes de deitar, Sancho bebeu uma garrafa de vinho, e adormeceu que nem uma pedra.

Em compensação, Dom Quixote continuou acordado durante muito tempo porque havia começado a pensar que naquele castelo vivia uma linda princesa.

“Com certeza apaixonou-se por mim ao me ver chegar”, dizia para si mesmo, e essa noite virá confessar-me o seu amor. Mas não posso lhe corresponder, porque o meu coração pertence a Dulcineia.”

De tanto pensar, passou mais três horas de olhos abertos que nem coruja.

De repente, ao bater a meia-noite, ouviram-se passos além da porta do palheiro, e Dom Quixote murmurou:

“Ai, meu Deus! Chegou a princesa!”

Dar continuidade a essa história, procurando ser coerente com as características de cada personagem. Se preferir, pode criar outras personagens, diálogos e lugares. Dar um desfecho engraçado à história.

2. Criar um herói. Se quiser, pode inspirar num herói conhecido: por exemplo, um herói clássico, como Aquiles ou Alexandre, ou um herói das novelas de cavalaria medieval, como Lancelote; ou então um herói mais recente, de filmes como *Guerra nas estrelas*, *Senhor dos anéis*, *Matrix* ou outros.

Imaginar como é o mundo em que esse herói vive: os habitantes, a cidade, os problemas, os vilões, etc.; Criar uma aventura para esse herói viver, imaginando antes: qual é o seu objetivo, quais os obstáculos, quem é o vilão, o que tem de fazer para vencer o vilão, que recompensas ganha, etc. Inventar um final surpreendente para a história.

Ao concluir os textos, trocá-los com um colega, de modo que um leia o texto do outro e faça sugestões, modificando o que for necessário.

## **19ª Etapa**

### **Revisão textual**

Revisar o texto produzido atentando para os recursos discursivos e linguísticos (revisão autônoma com intervenção da professora).

## **20ª Etapa**

### **Edição textual**

Digitar os textos produzidos no laboratório de informática para serem publicados na Coletânea de Gêneros textuais (Mitos sobre heróis de todos os tempos).

### **Síntese dos conhecimentos construídos**

Os alunos serão capazes de produzir textos do gênero MITO utilizando simbologia, personagens sobrenaturais, deuses e heróis e de diferenciar os gêneros: mito e lenda.

### 5.7.2 Gênero Textual: Memórias literárias

**Tema:** Gêneros textuais

**Recorte Temático:** Memórias literárias

**Tempo Previsto:** Um bimestre

**Número de aulas semanais:** Seis

#### Objetivos

- Valorizar a experiência das pessoas mais velhas.
  - Compreender o que é memória.
  - Perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado.
  - Observar que as memórias podem ser registradas oralmente e por escrito.
  - Conhecer a situação de comunicação de textos de memórias literárias.
  - Conhecer gêneros que se assemelham por terem como principal ponto de partida experiências vividas pelo autor.
  - Identificar semelhanças e diferenças nos diferentes textos lidos.
  - Identificar as principais características dos textos de memórias literárias.
  - Explorar o plano global do texto de memórias literárias.
  - Observar o foco narrativo presente nos textos de memórias literárias.
  - Perceber as diferentes características da descrição em textos de memórias literárias.
  - Observar o efeito provocado pela forma como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nos textos de memórias literárias.
  - Observar como os autores comparam o tempo antigo com o atual.
  - Analisar marcas linguísticas presentes em textos de memórias literárias.
  - Observar o uso do pretérito perfeito e do imperfeito em textos de memórias literárias.
  - Relembrar usos e flexões dos tempos verbais.
  - Identificar palavras e expressões usadas para remeter ao passado.
  - Observar o uso de sinais de pontuação em textos de memórias literárias.
  - Planejar e realizar entrevistas.
  - Analisar coletivamente com os alunos, os procedimentos realizados para a transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias (retextualização).
  - Analisar um texto de memórias literárias produzido a partir de uma entrevista.
  - Observar como o autor organiza as vozes presentes no texto de memórias literárias produzido a partir da entrevista.
  - Produzir coletivamente um texto de memórias literárias.
  - Produzir individualmente textos de memórias literárias (primeira versão do texto final).
  - Revisar coletivamente um dos textos produzidos, aprimorando-o.
  - Fazer revisão individual (cada aluno retomando o exercício da revisão coletiva, fará a revisão do próprio texto).
- Editar os textos no Jornal Mural da Escola.

Conteúdos que serão desenvolvidos (Conceituais - Procedimentais – Atitudinais):

**Conceituais:**

- Compreensão e interpretação ativa de diferentes textos ouvidos e lidos de memórias literárias.
- Comunicação oral em diversas situações do cotidiano.
- Desenvolvimento das habilidades de leitura de forma gradativa por meio de antecipações a partir do conhecimento prévio que possuem acerca do gênero memórias literárias.
- Reflexão sobre a língua em uso – revisão, edição e aprimoramento do próprio texto, uso adequado das convenções da escrita (mecanismos morfossintáticos, escolha lexical, ortografia, acentuação, pontuação, regência).

**Procedimentais:**

- Ler e escrever textos com diferentes propósitos sociais e didáticos.
- Planejar e produzir memórias literárias de acordo com as características do gênero.
- Distinguir memórias literárias de outros gêneros textuais: Diário, relato histórico e etc.
- Resgatar alguns aspectos da história local a partir de entrevistas com antigos moradores.
- Transpor a linguagem oral (entrevista) para o registro escrito (texto de memórias literárias).
- Refletir sobre a linguagem em uso – utilização de variedades linguísticas e recursos textuais e discursivos adequados ao gênero.
- Revisar e editar memórias literárias.

**Atitudinais:**

- Respeito e valorização da voz do outro.
- Interação na busca de construção da leitura e da escrita.
- Valorização da escrita como meio de comunicação e estudo.
- Atitude ativa, reflexiva, autônoma e criativa na preparação do texto que será escrito.
- Hábito de revisar com atenção o que foi escrito.

Recursos/Materiais Didáticos e outros:

**Material Necessário:**

Diferentes jornais, cartolina, caderno, folhas de papel chamex, lápis de escrever, pinceis, borracha, livros didáticos, livros literários, Xerox, CD, coletânea de crônicas, data show, exemplares de jornais e revistas que contenham crônicas.

**Descritores:**

D1, D2, D3, D4, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D16, D17, D19, D21, D22, D24, D25, D26, D27, D28, D29, D30, D31, D32, D33, D34, D35, D36, D37, D38, D39, D40, D41, D42, D43, D44, D45, D46, D47, D48, D49, D50, D51.

**Desenvolvimento:** (Descrição das etapas)

## **OFICINA 1 – NAQUELE TEMPO**

### **1ª Etapa**

#### **Início de Conversa**

1. Audição de dois trechos de livros de memórias literárias: “Transplante de menina” – Tatiana Belinky e “Parecida mas diferente” – Zélia Gattai.
2. Conversa sobre algumas questões, após ouvir os trechos:
  - Sentimentos provocados ao ouvir as histórias.
  - Audição de lembranças semelhantes.
  - Situação vivenciada parecida.
  - Acontecimentos marcantes na vida, que mereçam ficar registrados para sempre na memória.
3. Conversa com os alunos sobre o significado das palavras “memória” e “memórias”, anotar as definições no quadro.
4. Explicar que todos nós temos episódios de vida para lembrar: uma festa, uma travessura, um passeio, uma viagem, um costume. Alguns deles são tão importantes e marcantes que merecem ser registrados.
5. Ler para os alunos um trecho do livro Velhos Amigos, de Ecléa Bosi.
6. Conversar com os alunos sobre o que Ecléa Bosi conta no trecho.
7. Propor aos alunos que façam entrevista a pessoas mais velhas, perguntando-as se lembram de alguma passagem marcante da vida na cidade, qual fato é esse e porque ele foi marcante; se tem algum objeto antigo ou foto que lembra essa passagem da vida.
8. Produzir um quadro com os seguintes dados:
  - Nome e idade do entrevistado;
  - Fato lembrado;
  - Temas mencionados;
  - O que mais chamou a atenção;

### **2ª Etapa**

#### **Vestígios do Passado**

1. Solicitar aos alunos que façam uma pesquisa na comunidade para localizar e pegar emprestado fotografias e objetos antigos que ajudam a recuperar lembranças do passado.
2. Explicar para os alunos que as fotos e os objetos são elementos importantes para promover a aproximação com o passado, mas as pessoas são as principais fontes de memória; na verdade, a mais rica delas.

### **3ª Etapa**

#### **A exposição**

1. Montar com os alunos, uma exposição com as fotos e objetos antigos colecionados na etapa anterior.
2. Organizar e identificar as peças colecionadas com placas ou cartazes colocando informações sobre elas e seus donos.
3. Incentivar aos alunos a convidar colegas de outras turmas, professores e familiares para visitar a exposição.



## **OFICINA 2 – VAMOS COMBINAR**

### **1ª Etapa**

#### **A Situação de Produção**

1. Reescrever o texto produzido na oficina anterior se colocando no lugar do entrevistado, primeira pessoa. As lembranças devem estar relacionadas com o lugar onde vivem e devem revisar acontecimentos, histórias, costumes interessantes e pitorescos do passado. O texto deve trazer o olhar particular do entrevistado sobre aquilo que viu e viveu. Não revelará apenas fatos, mas também sentimentos, sensações e impressões.

### **2ª Etapa**

#### **Viver Para Contar**

1. Informar aos alunos que ouvirão um texto de memórias.
2. Apresentar informações sobre o autor — Gabriel Garcia Márquez.
3. Ler para os alunos o fragmento do livro “Viver para Contar”.
4. Organizar com os alunos uma roda de opiniões e comentários sobre o texto lido:
  - O que imaginaram e sentiram enquanto ouviram o texto?
  - Alguma parte chamou mais a atenção? Qual? Por quê?
  - O que o autor conta nesse trecho: um fato vivido, uma situação, suas lembranças de um lugar, de uma pessoa?
5. Desenhar o local descrito no texto.

### **3ª Etapa**

#### **Plano de Trabalho**

1. Apresentar aos alunos o plano de trabalho que será desenvolvido:
  - Ler e analisar textos de memórias literárias.
  - Identificar e aprender a usar marcas linguísticas próprias dos textos de memórias.
  - Preparar e fazer as entrevistas.
  - Selecionar e organizar as informações coletadas.
  - Produzir um texto coletivo que servirá como ensaio para a produção final.
  - Produzir o texto individual.
  - Aprimorar o texto.
  - Preparar os textos que farão parte do livro organizado pelos alunos.
  - Elaborar as ilustrações, a capa e a contracapa desse livro.

## **OFICINA 3 – SEMELHANTES, PORÉM DIFERENTES**

### **1ª Etapa**

#### **Gêneros Textuais Diferentes**

1. Leitura dos textos: “Minha vida de menina” – Helena Morley; “Mercador de escravos” – Alberto da Costa e Silva e “Por parte de Pai” – Bartolomeu Campos Queirós.
2. Identificar o gênero dos textos.

3. Identificar semelhanças e diferenças entre os textos.

#### **OFICINA 4 – PRIMEIRAS LINHAS**

##### **1ª Etapa**

##### **O início da Produção**

1. Produzir o primeiro texto com base na conversa com pessoas mais velhas na OFICINA 1, e OFICINA 3, após realizar leituras e reflexões com base em alguns fragmentos de textos. O aluno deverá se colocar no lugar da pessoa mais velha entrevistada para escrever as memórias dela, em primeira pessoa.

#### **OFICINA 5 – TECENDO OS FIOS DA MEMÓRIA**

##### **1ª Etapa**

##### **Início, Meio e Fim**

1. Entregar o texto fatiado para os alunos (em grupo) “O valentão que engolia meninos e outras histórias de Pajé” e pedir-lhes que leiam os trechos e procurem organizar o texto, identificando o início, meio e o fim.
2. Colocar o CD e ouvir o texto junto com os alunos e conversar com eles, comparando a forma como o texto foi organizado por Kelli com o modo que cada grupo o ordenou.
3. Solicitar aos alunos que, nos grupos, encontrem o trecho do texto que situa o leitor no tempo e no espaço em que as lembranças se desenrolam.
4. Escrever com palavras próprias, qual é o fato principal lembrado pelo entrevistado de Kelli.

##### **2ª Etapa**

##### **No Tempo e no Espaço**

1. Mostrar aos alunos o que é o plano global de um texto de memórias literárias, apresentando trechos iniciais e finais dos livros “Por parte de pai”, de Bartolomeu Campos Queirós e “O menino no espelho”, de Fernando Sabino.
  - Identificar trechos em que o narrador situa o leitor no tempo e, principalmente, no espaço em que se passam as lembranças.
  - Destacar os verbos presentes em cada trecho e classificá-los quanto ao tempo verbal e modo.
  - Identificar em qual tempo e espaço os fatos ocorrem.

##### **3ª Etapa**

##### **O Narrador**

1. Revisar narrador – personagem ou narrador – testemunha e narrador – observador.
2. Pedir aos alunos para identificarem marcas da presença do narrador em 1ª pessoa nos textos lidos na 2ª etapa.
3. Revisar pronomes pessoais e possessivos.
4. Transcrever trechos modificando o foco narrativo de 3ª pessoa para 1ª pessoa. Observar a flexão verbal.

## OFICINA 6 – LUGARES QUE MORAM NA GENTE

### 1ª Etapa

#### Primeiro Carnaval no Brasil

1. Apresentar Tatiana Belinky.
2. Ouvir memórias literárias: trecho do livro Transplante de menina, de Tatiana Belinky.
3. Questionar e registrar:
  - a. Acontecimento que a autora rememora.
  - b. Descrição realizada por Tatiana Belinky:
    - Av. Rio Branco;
    - Desfile dos carros;
    - As multidões;
    - A forma como se vestiam.
    - Sentimentos e impressões da autora.
4. Desenhar com base no momento vivido por Tatiana Belinky em “Transplante de menina”.

### 2ª Etapa

#### Outras Descrições

1. Apresentar aos alunos outros exemplos de descrições presentes em textos de memórias literárias e pedir-lhes para observar os recursos utilizados pelos autores. Trechos: “Bartolomeu Campos Queirós. Por parte de pai” – “Dona Marieta, professora aposentada...” e “Fernando Sabino - O menino no espelho”. “O quintal de nossa casa era grande...”.
2. Destacar semelhanças e diferenças entre as descrições.

### 3ª Etapa

#### Um Local em Destaque

1. Sair com os alunos nos arredores da escola e pedir-lhes para descrever um local significativo, atraente, interessante do lugar onde vivem.
2. Orientá-los para observar alguns detalhes e em dupla descrever esse lugar.
3. Estimulá-los com perguntas:
  - Pela descrição, uma pessoa que não conhece o lugar poderá imaginá-lo?
  - O autor usou recursos para tornar a descrição atraente? Quais?
4. Após a produção, fazer roda de leitura dos textos produzidos.

## OFICINA 7 – NEM SEMPRE FOI ASSIM

### 1ª Etapa

#### A Vida Era

Recordar a turma que na escrita de memórias literárias os autores se preocupam em caracterizar lugares e pessoas considerados importante nas experiências vividas no passado. Eles também comparam o tempo antigo com o atual, destacando muitas vezes as diferenças. Ressaltar esse aspecto, próprio do gênero memórias literárias, apresentando para os alunos a escritora Zélia Gattai, autora do livro Anarquistas, graças a Deus.

1. Ler para os alunos o trecho do livro Anarquistas, graças a Deus — Os automóveis invadem a cidade.
2. Identificar as comparações realizadas por Zélia Gattai entre os dias de hoje e o tempo em que era menina.
  - Como eram os carros? E o trânsito?
  - Como eram as construções?
  - Como era a vida das pessoas? E seus valores? Como se divertiam?
3. Apresentar aos alunos o autor Fernando Sabino.
4. Apresentar aos alunos um trecho do livro “O menino no espelho” de Fernando Sabino e pedi-los para identificar as passagens em que o autor olha para o presente e enxerga o passado.
5. Sublinhar nos trechos dos textos: Os automóveis invadem a cidade e no trecho de Fernando Sabino, as descrições realizadas.

## **2ª Etapa**

### **Ontem e Hoje**

1. Lembrar aos alunos que nos textos de memórias literárias, vários recursos comparativos são empregados (passado e presente) e aparecem as descrições não só de lugares, mas também de pessoas, objetos, costumes, valores, construções e etc.

## **OFICINA 8 – NA MEMÓRIA DE TODOS NÓS**

### **1ª Etapa**

#### **O Lavador de Pedra**

1. Comentar dados sobre Manoel de Barros.
2. Ler para os alunos o texto “O lavador de pedra” de Manoel de Barros.
3. Fazer uma roda de comentários sobre o texto fazendo perguntas para os alunos:
  - O que mais lhes chamou a atenção no texto de Manoel de Barros?
  - Que fato de suas memórias o autor resgata nesse trecho?
  - Que personagens aparecem nessa narrativa?
  - Como vocês entenderam a frase: “Agora o avô morava na porta da venda, debaixo de um pé de jatobá”?
  - Há palavras ou expressões do texto que desconhecem?
4. Rer o texto e identificar:
  - Personagens;
  - Personagem principal;
  - Foco narrativo;
  - Assunto principal;

### **2ª Etapa**

#### **Sede Noturna**

1. Apresentar mais algumas informações sobre Bartolomeu Campos Queirós.
2. Pedir aos alunos para lerem mais um trecho do livro de Bartolomeu Campos Queirós “Por parte de pai”.

3. Discutir com a turma após a leitura:
  - Sobre o que o autor fala nesse capítulo de suas memórias?
  - Qual é a segunda passagem marcante mencionada pelo autor?
  - O que os dois fatos mencionados nos textos “O lavador de pedra” e “Por parte de pai” têm em comum?
  - Que semelhança você identifica entre o texto de Manoel de Barros e o de Bartolomeu Campos Queirós.

### **3ª Etapa**

#### **Como Dizer**

1. Informar aos alunos que em textos de memórias literárias, ao descrever um objeto, uma personagem, um sentimento, os autores utilizam a linguagem para criar imagens, provocar sensações, ressaltar determinados detalhes ou características. A articulação desses recursos proporciona ao leitor uma experiência estética particular. A informação aparece de um jeito diferente, mais literário, mais poético.
2. Transcrever no quadro os fatos citados por Manoel de Barros em “O lavador de pedra” e Bartolomeu Campos Queirós em “Por parte de pai” e pedir aos alunos para localizarem nos textos lidos as frases correspondentes, ou seja, a forma como o autor os narrou.
3. Identificar e analisar os recursos linguísticos presentes nos textos: “O lavador de pedra” (neologismo, comparação) e “Por parte de pai” (metonímia, metáfora, personificação e onomatopéia).

## **OFICINA 9 – MARCAS DO PASSADO**

### **1ª Etapa**

#### **Verbos no Passado**

O autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo passado. Os tempos verbais essenciais no gênero memórias: pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

1. Conceituar verbos, tempos verbais e modos verbais.
2. Escrever no quadro fragmentos de textos de memórias literárias e solicitar que os alunos identifiquem e registrem:
  - Tempo verbal em que os fatos ocorreram?
  - Expressões que marcam o momento exato em que as ações ocorreram?
  - Modo verbal.
  - Foco narrativo.

### **2ª ETAPA**

#### **Palavras e Expressões**

1. Identificar palavras e expressões contidas em textos de memórias literárias que se referem a objetos ou costumes antigos.
2. Pedir aos alunos para conceituá-las, descobrindo o significado pelo sentido do texto.
3. Socializar os conceitos produzidos.
4. Pedir aos alunos para consultar o dicionário para procurar o significado das palavras.
5. Pedir aos alunos para reunirem em pequenos grupos para retomar o contato com as

peças que emprestaram objetos para exposição (OFICINA 1) e perguntarem sobre palavras, expressões, objetos que as pessoas mais velhas usavam e atualmente são pouco comuns.

6. Solicitar que cada aluno escreva um pequeno texto contando uma situação em que a palavra, expressão ou objeto pesquisado era utilizado.
7. Socializar os textos produzidos em roda de leitura, fazendo apreciações.

## **OFICINA 10 – PONTO A PONTO**

### **1ª Etapa**

#### **Sinais de Pontuação nos Textos**

1. Explicar aos alunos que quando conversamos usamos a entonação para expressar nossas ideias, desejos, emoções. Ex: elevamos a voz, usamos pausas, fazemos gestos e mudamos nossa expressão facial, mas quando escrevemos não dispomos desses recursos.
2. Explicar ainda que na escrita, são os sinais de pontuação que facilitam a compreensão de quem lê. A pontuação indica as diferenças de entonação e orienta a construção do significado do texto para o leitor.
3. Ressaltar que os sinais de pontuação são componentes da organização das ideias e do texto.
4. Pedir aos alunos para observar os sinais de pontuação que aparecem no trecho do texto “Transplante de menina” de Tatiana Belinky: todo aquele mundaréu de homens até se enroscar nas rodas dos carros... E explicar porque foram usados.
5. Apresentar tabela do uso dos sinais de pontuação e em seguida entregar trechos dos textos sem pontuação: “O valentão que engolia meninos e outras histórias de Pajé” e “Transplante de menina” e pedir aos alunos para fazer a pontuação do texto, justificando-a.

## **OFICINA 11 – A ENTREVISTA**

### **1ª Etapa**

#### **O Entrevistado e o Tema**

Retomar o contato com os entrevistados para colher e complementar informações que servirão de base para os textos de memórias literárias.

1. Selecionar os entrevistados;
2. Aprofundar os temas:
  - Modos de viver do passado;
  - Transformações físicas da comunidade;
  - Origem da comunidade;
  - Profissões que desapareceram;
  - Eventos marcantes;

### **2ª Etapa**

#### **Preparando a Entrevista**

Preparar roteiro para a entrevista auxiliando o entrevistado a revelar sensações e sentimentos quanto ao tempo passado e o presente, a descrição de lugares e costumes de antigamente.

### **3ª Etapa**

#### **A Realização da Entrevista**

Deixar o entrevistado falar e associar lembranças. Ajudá-lo a enriquecer o relato, fazendo perguntas.

## **OFICINA 12 – DA ENTREVISTA AO TEXTO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS**

### **1ª Etapa**

#### **Registro da Entrevista**

Transformar os registros da entrevista em texto de memórias literárias, que tem finalidade e característica diferente das da entrevista.

Fazer a retextualização — Produção de um novo texto com base num já existente é um processo de retextualização, que compreende operações que evidenciam como a linguagem funciona socialmente.

### **2ª Etapa**

#### **As Mudanças**

Transformar a entrevista num texto de memórias literárias. Observar os recursos utilizados pelo entrevistado para narrar os fatos vividos e lembrados. Bem como se narrou descrições de lugares e de aspectos referentes ao tempo passado. Também se ao narrar os fatos, o entrevistado conferiu a eles um colorido especial, marcado pela emoção, pela saudade.

Lembrar aos alunos, como autores do novo texto, podem também lançar mão de outros recursos para deixá-lo mais atraente. Lembrar também de usar a primeira pessoa.

## **OFICINA 13 – COMO NUM FILME**

### **1ª Etapa**

#### **Finalmente, o Texto de Memórias Literárias**

1. Ouvir o texto de memórias literárias, escrito com base numa entrevista: “Como num filme” de Antônio Gil.
2. Pedir aos alunos para comentarem após a leitura do texto sobre o que mais gostaram, quais os fatos narrados que chamaram a atenção.

### **2ª Etapa**

#### **Outras Memórias**

1. Analisar o plano global do texto “Como num filme” de Antônio Gil.
2. Solicitar aos alunos que destaquem as semelhanças e diferenças que eles perceberam entre o texto de Antônio Gil Neto e os trechos de Fernando Sabino e Bartolomeu Campos Queirós, analisado na OFICINA 5.

## **OFICINA 14 – ENSAIO GERAL**

## **1ª Etapa**

### **Algumas Negociações**

Realização do texto coletivo com base nos registros da entrevista realizada pelos alunos na OFICINA 11. Negociar com a turma a forma que deve ocorrer a produção coletiva: organizada, evitando a dispersão e oportunizando a troca entre alunos mais e menos experientes, visando o crescimento de todos.

1. Relembrar com os alunos cada uma das oficinas, fazendo um rápido resumo de tudo o que aprenderam sobre memórias literárias, anotando os pontos principais no quadro.
2. Retomar com a turma as anotações feitas na entrevista da OFICINA 11 e fazer atividade de RETEXTUALIZAÇÃO seguindo orientação da OFICINA 12.
3. Lembrar aos alunos que eles deverão tomar o lugar do entrevistado para escrever o texto de memórias literárias: será escrito em primeira pessoa, como se o próprio entrevistado estivesse contando a história.
4. Ajudar a turma a escrever o primeiro parágrafo, ouvindo as sugestões, incluindo as alterações sugeridas e verificando se todos concordam. Sugerir que no primeiro parágrafo o entrevistado se apresente aos futuros leitores.
5. Chamar atenção da turma ressaltando que o texto deve manter um tom agradável de conversa, mas por se tratar de uma produção literária, a linguagem informal - marcas da oralidade- necessita de ajustes.
6. Conversar com os alunos como deve ser o parágrafo e só depois escrever no quadro. É importante após a apresentação do entrevistado, continuar com a lembrança mais marcante do entrevistado, a que mais chamou a atenção da turma.
7. Continuar organizando a escrita dos parágrafos seguintes, lembrando os alunos que os fatos rememorados não seguem obrigatoriamente a ordem cronológica.
8. Fazer perguntas à turma para ajudar a colocar as ideias no texto de memórias literárias, menção a objetos e lugares antigos, comparando-os com o que existe hoje. Uso das pontuações, registro de sentimentos, impressões e sensações revelados ao longo do texto.
9. Depois de escrito o texto, ele precisa de um título. Pensar em algo sugestivo que dê pistas do que será contado no texto.
10. Depois de tudo pronto, reler o texto com os alunos, perguntando-lhes se ele proporciona uma leitura agradável, se estão satisfeitos com a escrita, se é possível melhorá-lo.

## **OFICINA 15 – AGORA É A SUA VEZ**

### **1ª Etapa**

#### **A Produção Individual**

Para a produção do texto individual, os alunos devem retomar os dados sobre o entrevistado eleito, recuperando o que já foi trabalhado. Lembrar os alunos de:

- a) Retomar as informações dadas pelo entrevistado no depoimento;
- b) Selecionar as histórias e os fatos mais interessantes e pitorescos;
- c) Transmitir ao leitor sensações e emoções que surgiram durante a entrevista;
- d) Citar objetos e costumes de antigamente, fazendo comparações entre o passado e o presente;
- e) Usar palavras e expressões que marquem o tempo passado;



- f) Mostrar os sentimentos e sensações rememorados pelo entrevistado: cores, cheiros, sabores e movimentos;
- g) Lançar mão de recursos literários para tornar o texto interessante.

## OFICINA 16 – ÚLTIMOS RETOQUES

### 1ª Etapa

#### Revisão Coletiva

Pedir autorização a um aluno para aperfeiçoar o texto produzido na OFICINA 15. Xerocar o texto de memórias literárias autorizado e coletivamente pensar em como melhorá-lo. Perguntar:

1. Quais sugestões vocês dariam a quem escreveu? O que fazer para que fique mais cativante? Tem problemas de pontuação?
2. Analisar juntamente com a turma o texto original e sugestões de aprimoramento.

### 2ª Etapa

#### Revisão Individual

Individualmente cada aluno irá fazer a revisão do próprio texto, conforme roteiro abaixo;

1. O título do texto é sugestivo? Instiga o leitor?
2. O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças do entrevistado? O que pode ser feito para que o texto seja relatado em primeira pessoa?
3. O texto traz palavras e expressões que situam o leitor no tempo passado? Há outros trechos em que é possível acrescentá-las?
4. O autor descreve objetos antigos, lugares que se modificaram ou já não existem?
5. O texto estabelece relações entre a narrativa do entrevistado? É possível encontrar no depoimento outras impressões que possam ser inseridas no texto?
6. O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do entrevistado? É possível encontrar no depoimento outras impressões que possam ser inseridas no texto?
7. Há no texto trechos com marcas da linguagem oral informal (“né”, ”daí” etc.), que devem ser substituídos por expressões mais adequadas ao gênero em questão?
8. Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito estão usados corretamente?
9. O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?
10. Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?

#### **Síntese dos conhecimentos construídos**

Os alunos demonstraram ter adquirido conhecimento sobre as características do gênero textual MEMÓRIAS LITERÁRIAS e foram capazes de produzir textos em 1ª pessoa, obedecendo tempos e modos verbais exigidos. Também produziram com desenvoltura, apresentando textos coerentes e coesos.

### 5.7.3 Gênero Textual: Crônica

<b>Tema:</b> Gêneros textuais
<b>Recorte Temático:</b> Crônica.
<b>Tempo Previsto:</b> Um bimestre
<b>Número de aulas semanais:</b> Seis

**Objetivos**

- Estabelecer contato com o gênero textual crônica.
- Identificar as principais características do gênero textual “crônica”.
- Reconhecer na crônica, um espaço para criatividade e opinião.
- Perceber na crônica, um espaço para narrar fatos do cotidiano.
- Ouvir, ler, interpretar crônicas, identificando tema, foco narrativo, personagens, cenário, tempo, linguagem, discurso (direto, indireto) e recursos literários.
- Refletir sobre a diferença entre notícia e crônica, destacando características das notícias e comparando com as das crônicas.
- Produzir coletivamente uma crônica, escolhendo uma situação do cotidiano da localidade.
- Reescrever, coletivamente, o texto da crônica para aperfeiçoá-lo.
- Produzir individualmente uma crônica.
- Revisar e editar as crônicas produzidas.

Conteúdos que serão desenvolvidos (Conceituais - Procedimentais – Atitudinais):

**Conceituais:**

- Compreensão e interpretação ativa de diferentes tons da crônica ouvidas e lidas — de gênero jornalístico e gênero literário.
- Comunicação oral em diversas situações do cotidiano.
- Desenvolvimento das habilidades de leitura de forma gradativa por meio de antecipações a partir do conhecimento prévio que possuem acerca do gênero crônica.

**Procedimentais:**

- Ler e escrever textos com diferentes propósitos sociais e didáticos.
- Planejar e produzir crônicas de acordo com as características do gênero.
- Revisar e editar crônicas.
- Distinguir crônicas de outros gêneros textuais: notícia, reportagem, conto, etc.

**Atitudinais:**

- Respeito e valorização da voz do outro.
- Interação na busca de construção da leitura e da escrita.
- Valorização da escrita como meio de comunicação e estudo.
- Atitude ativa, reflexiva, autônoma e criativa na preparação do texto que será escrito.
- Hábito de revisar com atenção o que foi escrito.

Recursos/Materiais Didáticos e outros:

**Material Necessário:**

Diferentes jornais, cartolina, caderno, folhas de papel chamex, lápis de escrever, pinceis, borracha, livros didáticos, livros literários, Xerox, CD, coletânea de crônicas, data show, exemplares de jornais e revistas que contenham crônicas.

**Descritores:**

D1, D2, D3, D4, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D16, D17, D19, D21, D22, D24, D25, D26, D27, D28, D29, D30, D31, D32, D33, D34, D35, D36, D37, D38, D39, D40, D41, D42, D43, D44, D45, D46, D47, D48, D49, D50, D51.

**Desenvolvimento:** (Descrição das etapas)**1ª Etapa**

Exploração do suporte jornal (Em grupo)

1. Trazer para sala de aula diferentes jornais e entregar um exemplar para cada grupo.
2. Fazer levantamento dos conhecimentos prévios por meio da conversa.
  - Quem sabe o que é um jornal?
  - O que encontramos no jornal?
  - Quem já leu jornal?
3. Exploração do jornal em pequenos grupos, manuseando-o por completo.
4. Responder questões escritas:
  - Fazer uma lista dos cadernos do jornal recebido informando: nome do jornal; cadernos encontrados; tipo de assunto.
  - Se quisermos comparar uma casa; onde encontraremos as informações?
  - Saber os resultados do jogo de futebol?
  - Saber sobre o aumento do pão?
  - Saber quais filmes estão passando?
5. Socializar as repostas em grande grupo.
6. Leitura de uma crônica do jornal, destacando que essa espécie de texto se chama crônica.
  - Trabalhar interpretação oral do texto.
  - Destacar diferença de notícia e crônica.

**2ª Etapa**

Identificação do gênero em meio a outros gêneros e exploração dos tons das crônicas.

1. Leitura de uma crônica encontrada no jornal.
  - Alguém já leu alguma crônica? Sabe o que é crônica? Conhece algum cronista?
2. Texto informativo sobre o surgimento da crônica.
3. Leitura e audição de várias crônicas explorando os diversos tons e biografias dos cronistas: “Na escuridão miserável” — Fernando Sabino; “Um caso de burro” — Machado de Assis; “O amor acaba” — Paulo Mendes; “Cobrança” — Moacyr Scliar.
4. Rerler a crônica: “Na escuridão miserável” — Fernando Sabino em pequenos grupos.
5. Discutir sobre a crônica e responder questões de exploração textual.
6. Listar características do gênero, produzindo um cartaz com as características listadas.

Ensaio – produção de uma crônica em grupo baseando-se em uma notícia de jornal.

**3ª Etapa**

Roda de leitura das crônicas produzidas.

1. Avaliação da crônica produzida.
  - Apresenta visão pessoal do assunto escolhido?

- Há elementos narrativos básicos?
  - O texto ficou curto e leve e se diverte e/ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto?
  - A linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto?
  - Qual discurso foi utilizado: direto ou indireto?
2. Revisão cuidadosa respondendo as questões acima questionadas.
  3. Discussão em grande grupo.
    - Socializar a produção dos grupos.

Retomar as características do gênero (leitura do cartaz) para acrescentar o que considerarem necessário.

#### 4ª Etapa

1. Comparação de textos (crônicas lidas e ouvidas na 2ª atividade).
  - Identificar os elementos que todas as crônicas, por mais diferentes que sejam, têm em comum: título sugestivo; cenário curioso; foco narrativo: 1ª pessoa (autor — personagem), 3ª pessoa (autor — observador); poucas personagens, inventadas ou não — o autor pode ser uma delas; enredo; tom, que pode ser poético, humorístico, irônico ou reflexivo; linguagem coloquial (uma “conversa” com o leitor); desfecho.
  - Leitura da crônica: “Tatuagem” — Moacyr Scliar, inspirada no noticiário jornalístico.
2. Enfatizar o objetivo do gênero crônica.
3. Ler as notícias: “Os superbebês” e “A menina de ouro do Quênia” e produzir uma crônica escolhendo uma das notícias como material para a crônica. Desenvolvê-la, orientando-se pelas características do gênero listadas em cartaz.
4. Análise da produção conforme os elementos constitutivos do gênero crônica.
5. Revisão coletiva de uma crônica, incentivando os alunos a aperfeiçoar a crônica produzida.

#### 5ª Etapa

Exploração dos elementos constitutivos de uma crônica e os recursos literários utilizados/emprego das figuras de linguagem.

1. Fazer um cartaz com as principais figuras de linguagem realçando que são recursos utilizados pelos autores para realçar uma ideia.
2. Explicar as figuras de linguagem.
3. Trabalhar a oralidade apresentando o jornalista Armando Nogueira — Um cronista que tem futebol nas veias — perguntando para os alunos:
  - Conhecem esse jornalista?
  - Já leram alguma crônica escrita por ele?
4. Apresentar a biografia de Armando Nogueira
5. Apresentar o título do texto: “Peladas” de Armando Nogueira e fazer antecipações:
  - Esse título chama a atenção do leitor? Por quê?
  - O que ele sugere?
  - Pelo título, o que vocês imaginam? Quem será a personagem central? Qual será o conflito — o problema ou a questão da crônica?
  - Como poderia ser o desfecho — a conclusão de uma crônica cujo título é “Peladas”?
6. Leitura pela professora da crônica “Peladas”.
7. Após ouvir a crônica provocar os alunos perguntando-os:

- O que acharam do personagem principal? Que recursos linguísticos o autor usou para lhe dar realce?
- Qual o tom da crônica? Lírico? Reflexivo? Humorístico? Por que acham isso?
- O autor é observador ou personagem (foco narrativo)?
- Esse texto fez vocês pensarem? Que ideias vieram à cabeça? E que sentimentos?
- 8. Apreciar as respostas dos alunos e propor a leitura da crônica “Peladas” e em seguida em pequenos grupos responder por escrito as questões a seguir:
  - Onde se passa a história? Qual o cenário?
  - Que acontecimento transformou a praça? Que recursos o autor utilizou para realçar essa transformação?
  - Qual foi o conflito?
  - No sétimo parágrafo o autor se refere à bola caracterizando-a como coitadinha. O que esse adjetivo no diminutivo sugere?
  - Que expressões do cotidiano o autor usa no oitavo parágrafo?
  - Como o cronista fez o desfecho? Que impressão esse desfecho lhe causou?
  - Socializar as respostas dos alunos, fazendo a complementação necessária.

#### 6ª Etapa

1. Ler outras crônicas sobre o assunto “Amor” de vários autores e solicitar que os alunos façam comparação de vários autores e seus estilos ao tratar de um mesmo tema.
2. Outras crônicas: “variação em torno da paixão”, Affonso Romano de Sant’Anna; “Sobre o amor”, Ferreira Gullar; “Amor”, Armando Jabor.
3. Avaliar as atividades de leitura desenvolvidas analisando as habilidades de leitura da turma.

#### 7ª Etapa

1. Retomar as crônicas trabalhadas: “Na escuridão miserável” — Fernando Sabino; “Peladas” — Armando Nogueira; “O amor acaba” — Paulo Mendes Campo; “Cobrança” — Moacyr Scliar; “Horóscopo” - Carlos Drummond de Andrade e analisar o tema, situação do cotidiano retratada, tom do texto e foco narrativo.
2. Registrar as respostas e socializar no grande grupo.
3. Pedir aos alunos que levantem assuntos que estão em alta na cidade, localidade, nas conversas da praça, nas discussões sobre futebol, no pátio, nos arredores da escola, fatos noticiados em jornais, revistas, emissoras de rádio. Em seguida pedi-los para escolher entre os assuntos listados, uma situação que mereça uma boa crônica e justificar o porquê da escolha.
4. Após escolher o fato, a situação ou a notícia que vai ser foco da crônica, reservar o dia seguinte para a busca de informações sobre o tema.

#### 8ª Etapa

O começo da produção individual.

1. Escolhido o assunto e com as informações sobre ele em mãos, incentivar os alunos a escrever a visão pessoal deles sobre o fato, usando imaginação, inventividade, lirismo e humor.
2. Propor aos alunos alguns minutos para planejar a escrita da crônica, respondendo para si mesmo as seguintes perguntas:

- Qual o foco narrativo?
  - Quem são os personagens?
  - Qual o enredo, como, onde e quando vai se desenrolar a narrativa?
  - Vou narrar em tom humorístico, lírico, irônico ou crítico?
  - Existe um elemento surpresa?
  - Como vai ser o desfecho?
  - Aberto ou conclusivo?
3. Produzir a crônica individualmente e lembrar-se da importância de um bom título.
  4. Após produção realizar uma roda de leitura das crônicas produzidas, comparando as diversas formas de dizer dos autores (como o fato foi narrado, a intenção do autor e o efeito causado no leitor).
  5. Comentar e ouvir dos alunos a dificuldade encontrada para escrever uma crônica.

### 9ª Etapa

Produção coletiva de uma crônica, escolhendo uma situação do cotidiano da localidade.

1. Retomar com os alunos a situação de comunicação (quem fala; de que lugar; com que objetivo; para quem ler) e os elementos próprios do gênero.
2. Selecionar a situação do cotidiano para a escrita coletiva da crônica, conduzir e orientar os alunos com perguntas:
  - Como vai ser o enredo básico e quais serão as personagens?
  - Qual o tom que querem evidenciar em sua narrativa (lírico, bem-humorado, crítico, irônico)?
  - Qual o melhor jeito de escrever para se aproximar do leitor? No caso, colegas de outras salas e ciclos, professoras, familiares.
  - Qual será o foco narrativo? Escrever na primeira pessoa ou narrar o fato “de fora” da situação (3ª pessoa).
3. Ouvir as respostas e procurar encadeá-las umas às outras.

### 10ª Etapa

Escrita coletiva/professor escriba.

1. Dividir o quadro: em um dos lados, anotar as ideias dos alunos; no outro, o parágrafo redigido.
2. Pedir aos alunos para copiar os parágrafos redigidos no caderno e solicitar a um deles que faça o registro em papel chamex para posterior revisão.
  - Retomar com os alunos a situação de comunicação (quem fala; de que lugar; com que objetivo; para quem ler).
  - Conversar sobre o episódio que será escrito.
  - Decidir com os alunos a melhor forma de iniciar o texto.
  - Ouvir as propostas dos alunos e ajudá-los a transformar as idéias apresentadas (oralidade) em discurso escrito.
  - Rer ler com os alunos cada parágrafo produzido para verificar o encadeamento do texto e fazer as alterações necessárias.
  - Prosseguir o texto de modo que a organização da seqüência de parágrafo não perca a unidade, a coesão e a coerência.
  - Garantir durante a redação do texto, a presença dos aspectos próprios do gênero.

### 3. Instigar os alunos com perguntas:

- Vocês acham que o texto está ficando com jeito de crônica?
- A linguagem está simples, quase uma conversa ao pé do ouvido com o leitor?
- O tom escolhido está sendo garantido?
- O parágrafo escrito apresenta a unidade, a coerência e a coesão do texto?
- O que poderia ser o elemento surpresa?
- Pode entrar as figuras de linguagem? Metáfora, comparação?

**OBS:** Deixar a decisão para os alunos. Os autores são eles.

### 11ª Etapa

O aperfeiçoamento do texto e a criação do título.

Rever o texto como um todo depois de finalizado.

1. Colar o papel chamex com o texto redigido na atividade anterior em local visível para que a turma o releia e proponha os ajustes finais.
2. Provocar a reflexão dos alunos com perguntas sobre o que fizeram e incentivá-los a propor aperfeiçoamentos.
  - Escrevemos uma crônica, conforme as características do gênero?
  - Ela tem chance de agradar a muitos de nossos colegas e familiares leitores?
  - Falta alguma coisa? O quê?

Após ouvir todos os alunos, manifestar sobre o trabalho de aprimoramento sugerindo:

- Eliminação das redundâncias.
  - Verificação da coerência (se não está prejudicada).
  - Vocabulário utilizado (é o mais aprimorado).
  - Desfecho (é interessante).
  - Pontuação.
3. Escolher junto com os alunos o título da crônica.
    - Fazer um “toró de ideias” que permita aflorar a maior quantidade de títulos sugestivos e motivadores.

Pedir aos alunos para “peneirar” as sugestões, até chegar ao definitivo, que pode ser uma combinação de várias propostas.

### 12ª Etapa

Inspiração para a crônica.

Inspirando-se em Ivan Ângelo.

1. Apresentar a biografia de Ivan Ângelo e perguntar os alunos se já leram crônicas dele em jornais, livros ou revistas.
2. Ouvir a crônica “Sobre a crônica” de Ivan Ângelo.
3. Projetar a crônica no data show e junto com os alunos ler os parágrafos, chamando a atenção para os elementos do gênero que ali se expressam, bem como para os recursos linguísticos utilizados pelo autor.
4. Induzir os alunos a analisar a crônica “Sobre a crônica”.

### 13ª Etapa

Escrevendo a crônica.

Relembrar a situação de comunicação: cada aluno é um autor que vai escrever sobre um fato,

situação ou uma notícia que será foco da crônica para colegas, educadores, pais e familiares.

1. Reservar um tempo para os alunos planejar a crônica antes de passar para o papel.
2. Valorizar as aprendizagens conquistadas e incentivar os alunos na produção da crônica, auxiliando-os em suas dificuldades.

### **14ª Etapa**

Aprimoramento e reescrita da crônica.

1. Aprimoramento coletivo.
  - Utilizar uma das crônicas escritas anteriormente que representa as principais dificuldades do grupo para ser reescrita. Para tanto pedir autorização do aluno autor que a escreveu para que seu trabalho seja analisado e possa trazer enriquecimento para todos.
2. Realizar perguntas proporcionando o aprimoramento do texto, lembrando que o título é o último tópico a ser mexido.
  - Como podemos reescrever o texto para que as frases não sejam tão explicativas, mas sugira a emoção do (a) autor (a) despertando a imaginação, envolvendo o leitor?
  - É preciso ampliar um pouco as referências locais?
  - Há passagens que se repetem e podem ser modificadas, ou as repetições são necessárias?
  - Alguns trechos podem ser reagrupados?
  - As figuras de linguagem estão presentes no texto? São precisas, adequadas?
  - O título mostra de quê o texto falará e instiga a imaginação do leitor? Faz referência ao episódio central da crônica?

Após ouvir as contribuições dos alunos, escrever a nova versão do texto.

### **15ª Etapa**

Reescrita individual: revisão e aprimoramento.

1. Cada aluno deverá voltar para o próprio texto que escreveu, lendo-o e olhando-o, agora com olhar crítico; fazendo a revisão conforme roteiro abaixo.
  - O cenário da crônica reflete o lugar onde os fatos ocorrem?
  - Ela cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, provocar reflexão, enredar o leitor?
  - E o episódio escolhido, como é tratado pelo autor? Há um modo peculiar de dizer?
  - Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?
  - As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes?
  - Que tom o autor usa ao escrever: irônico, humorístico, lírico, crítico?
  - Utiliza uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa informal com o leitor?
  - O enredo da crônica está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de ação?
  - No desenrolar do texto, as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho) estão presentes?
  - Faz uso de verbos de dizer?
  - Os diálogos das personagens são pontuados corretamente?
  - Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está correta?



O título mobiliza o leitor para leitura?

### 16ª Atividade

Dramatização de algumas crônicas.

1. Dividir a turma em grupos conforme personagens da crônica. Cada grupo deverá dramatizar uma das crônicas trabalhadas ou produzidas em sala de aula.

### 17ª Etapa

Edição das crônicas.

Digitar as crônicas no laboratório de informática e editá-las no jornal mural da escola para apreciação e leitura dos alunos, professores, funcionários e pais de alunos da escola; e posteriormente na Coletânea de gêneros.

### Síntese dos conhecimentos construídos

Os alunos demonstraram ter adquirido conhecimento sobre as características do gênero textual crônicas, foram capazes de produzir crônicas descrevendo fatos da vida cotidiana, textos de caráter humorístico, crítico ou irônico e seguindo um tempo cronológico determinado.

## 5.7.4 Gênero Textual: Reportagem

<b>Tema:</b> Gêneros textuais.
<b>Recorte Temático:</b> Reportagem.
<b>Tempo Previsto:</b> Um bimestre
<b>Número de aulas semanais:</b> Seis
<p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aproximar o aluno da leitura e produção de textos jornalísticos.</li> <li>2. Identificar e classificar o gênero REPORTAGEM que aparece nos jornais e revistas diferenciando-a de editorial, notícia.</li> <li>3. Conhecer as características da reportagem. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a organização de alguns jornais.</li> <li>• Diferenciar reportagem de notícias.</li> <li>• Localizar as informações principais numa reportagem</li> <li>• Relacionar as imagens e as legendas numa reportagem.</li> <li>• Destacar as diferentes vozes numa reportagem.</li> <li>• Reconhecer que as reportagens tratam de diferentes temáticas, que têm relação com fatos ocorridos na época de sua publicação.</li> <li>• Interpretar reportagens lidas: assunto principal, manchete, lide, corpo do texto jornalístico, linguagem.</li> <li>• Produzir reportagens em grupo.</li> <li>• Revisar e editar as reportagens produzidas.</li> </ul> </li> </ol>
<p>Conteúdos que serão desenvolvidos (Conceituais - Procedimentais – Atitudinais):</p> <p><b>Conceituais:</b></p>

- Compreensão e interpretação ativa de diferentes tipos de reportagens ouvidas e lidas.
- Comunicação oral em diversas situações do cotidiano.
- Desenvolvimento das habilidades de leitura de forma gradativa por meio de antecipações a partir do conhecimento prévio que possuem acerca do gênero reportagem.

**Procedimentais:**

- Ler e escrever textos com diferentes propósitos sociais e didáticos.
- Planejar e produzir reportagens de acordo com as características do gênero.
- Revisar e editar reportagens.
- Distinguir reportagem de outros gêneros jornalísticos.

**Atitudinais:**

- Respeito e valorização da voz do outro.
- Interação na busca de construção da leitura e da escrita.
- Valorização da escrita como meio de comunicação e estudo.
- Atitude ativa, reflexiva, autônoma e criativa na preparação do texto que será escrito.
- Hábito de revisar com atenção o que foi escrito.

Recursos/Materiais Didáticos e outros:

**Material Necessário:**

- Diferentes jornais, cartolina, caderno, folhas de papel chamex, lápis de escrever, pinceis, borracha, livro didático, Xerox, computador, câmera e etc.

**Descritores:**

D1, D2, D3, D5, D6, D7, D8, D9, D11, D13, D14, D18, D20, D28, D32, D34, D35, D36, D39, D40, D44, D48, D49, D50, D51, D52.

**Desenvolvimento:** (Descrição das etapas)

**1ª Etapa**

Exploração do suporte jornal (Em grupo)

7. Trazer para sala de aula diferentes jornais e entregar um exemplar para cada grupo.
8. Fazer levantamento dos conhecimentos prévios por meio da conversa.
  - Quem sabe o que é um jornal?
  - O que encontramos no jornal?
  - Quem já leu jornal?
9. Exploração do jornal em pequenos grupos, manuseando-o por completo.
10. Responder questões escritas:
  - Fazer uma lista dos cadernos do jornal recebido informando: nome do jornal; cadernos encontrados; tipo de assunto.
  - Se quisermos comprar uma casa; onde encontraremos as informações?
  - Saber os resultados do jogo de futebol?

- Saber sobre o aumento do pão?
- Saber quais filmes estão passando?
- 11. Socializar as repostas em grande grupo.
- 12. Leitura de uma reportagem “Raimundo, sem-teto e cronista de São Paulo” destacando que essa espécie de texto se chama REPORTAGEM.
- Trabalhar interpretação do texto.
- Destacar diferença de notícia e reportagem.

### **2ª Etapa**

Identificação do gênero em meio a outros gêneros e exploração dos tipos de temáticas veiculadas em reportagens.

7. Leitura de uma reportagem em pequenos grupos:
  - Ler uma reportagem: “Faxineira monta biblioteca no litoral com cópias e livros usados” (entregar a reportagem para o grupo).
  - Discutir sobre a reportagem e responder questões de exploração do conteúdo textual.
  - Socializar as respostas dos grupos, retomando partes do texto.
  - Listar características do gênero, produzindo um cartaz com as características listadas.
8. Leitura e discussão de duas reportagens sobre o mesmo tema em grande grupo (reportagens sobre leitura).
9. Ensaio – Produção de uma reportagem em grupo sobre o mesmo tema das reportagens lidas, trabalhar com entrevista.

### **3ª Etapa**

Leitura de reportagens: Identificação de temas, pontos de vista e justificativas.

1. Leitura do texto “Loucura mansa” em grande grupo.
  - Ler o texto.
  - Discutir o texto, identificando os pontos de vista e justificativas, por meio de questionamentos aos alunos.
2. Leitura do texto “José Mindlin começa a esvaziar biblioteca”, em pequenos grupos.
  - Ler o texto e discutir.
  - Comparar o texto “Loucura mansa” e o texto “José Mindlin começa esvaziar biblioteca”, buscando semelhanças e diferenças em relação ao conteúdo e à forma como os textos são escritos.
3. Discussão em grande grupo.
  - Socializar as respostas dos grupos e discutir.
  - Retomar as características do gênero (leitura do cartaz), para acrescentar o que considerarem necessário.
4. Leitura do texto “Loucura mansa” em pequenos grupos.
  - Ler o texto e responder as questões propostas, quanto à manchete; lide; referência de origem ou autor; situação de quem, o quê, quando, onde.
5. Discussão em grande grupo.
  - Socializar as repostas dos grupos.
  - Discutir sobre as estratégias argumentativas usadas pela autora.

### **4ª Etapa**

O discurso citado nos textos jornalísticos.

1. Leitura do texto “Sonho é ter mais espaço para estimular a leitura”.
  - Ler o texto e responder as questões propostas: Identificar as diferentes opiniões que aparecem no texto, além da do jornalista; sinal de pontuação empregado para marcar outras vozes no texto e as informações contidas nele. Identificar formas de discurso: direto ou indireto; meios que a imprensa utiliza para citar de modo fiel o discurso das pessoas.

### 5ª Etapa

Produção de reportagem/revisão textual (coletiva).

1. Leitura de uma reportagem escolhida pelos alunos após roda de leitura de várias manchetes.
2. Retomada das características do gênero em grande grupo.
  - Ler o cartaz com as características do gênero e acrescentar o que considerarem importante.
3. Revisão coletiva de um texto em grande grupo.
  - Fazer roda de leitura das reportagens produzidas na 2ª atividade.
  - Escolher juntamente com os alunos um texto que eles tenham gostado.
  - Escrever o texto no quadro.
  - Revisar coletivamente.

### 6ª Etapa

Exploração das manchetes: características dos títulos e do lide (leitura e produção).

1. Leitura de uma manchete em grande grupo.
  - Ler a manchete e discutir (a manchete é interessante? Chama a atenção de quem lê?).
  - Fazer antecipações com base na manchete.
2. Leitura do “lide” em grande grupo.
  - Ler o lide da reportagem e discutir.
  - Fazer antecipações com base no lide.
  - Orientar que nas reportagens não há necessidade de ter todas as informações que aparecem no lide da notícia. Por serem textos mais longos as informações podem ser dadas ao longo de todo o texto (quem, o quê, quando, onde e, se for possível, como e por quê).
3. Leitura da reportagem em grande grupo.
  - Ler a reportagem e discutir.
  - Rer a manchete e o lide, para verificar se eles realmente deram pistas para o que estava na reportagem.
4. Análise das manchetes em pequenos grupos.
  - Manusear jornais para selecionarem títulos que chamem a atenção.
  - Fazer antecipações com base nas manchetes.
5. Análise das manchetes em grande grupo.
  - Ler a manchete para o grande grupo, dizendo por que escolheram aquela manchete.
  - Escolher uma manchete para a professora ler a reportagem.
  - Leitura e discussão da reportagem pela professora.
6. Produção de manchetes em duplas.
  - Ler uma reportagem sem título.

- Escolher uma manchete para a reportagem (dentre cinco opções apresentadas).
- Produzir o lide da reportagem.
- 7. Discussão sobre as reportagens e manchetes em grande grupo.
- Expor, para a turma, o conteúdo da reportagem e ler a manchete escolhida; justificar a escolha e ler o “lide” produzido.
- Discutir, sob coordenação da professora, a leitura da manchete e do lide original.
- 8. Retomada das características do gênero em grande grupo.
- Ler o cartaz com as características do gênero e acrescentar o que considerarem importante.

### **7ª Etapa**

1. Produção de reportagens.
  - Leitura de reportagens com o tema leitura.
  - Discutir sobre o tema em grande grupo.
  - Re ler as reportagens sobre leitura (já usadas na 3ª atividade).
  - Retomar as características do gênero por meio da leitura do cartaz.
  - Produzir uma reportagem sobre leitura individualmente.

### **8ª Etapa**

Exploração da linguagem jornalística: reflexão sobre os operadores lógicos e outras especificidades do gênero.

1. Exploração da linguagem jornalística.
  - Escolher com autorização do aluno uma reportagem produzida na aula anterior.
  - Ler e revisar o texto no grande grupo, destacando os conectivos usados corretamente e melhorando o texto com a substituição de conectivos quando necessário.
  - Completar as lacunas de uma reportagem inserindo alguns conectivos (entregar os conectivos a serem usados em papel cortado).
  - Discutir sobre as escolhas dos conectivos.
2. Retomada das características do gênero em grande grupo.
  - Ler o cartaz com as características do gênero e acrescentar o que considerarem importante.

### **9ª Etapa**

Sistematização das características linguísticas.

1. Identificação de reportagens dentre textos de outros gêneros em pequenos grupos.
  - Ler textos de gêneros diferentes (notícia, reportagem, editorial, conto, entrevista).
  - Identificar qual texto é uma reportagem.
  - Discutir em grande grupo, após apresentação das conclusões de cada grupo, que informa sobre o texto escolhido, justificando porque o texto é uma reportagem.
  - Discussão, com retomada das características do gênero, com base na leitura do cartaz.

### **10ª Etapa**

**Coletando Sugestões**

- Discutir com os alunos: Quais são os principais problemas ou soluções da sua

comunidade?

- Colocar no quadro os temas que forem surgindo na classe. Todos devem participar e dar sugestões.

**OBS:** O professor dará a palavra final sobre quais temas são mais adequados para uma reportagem.

## 11ª Etapa

### Planejamento (I)

1. Dividir em grupo os alunos. Cada grupo ficará encarregado de buscar informações sobre um dos temas e cada grupo terá uma função:

- Os **editores** são responsáveis pelo bom andamento do trabalho e pela elaboração da pauta da reportagem. Eles também são responsáveis por escrever o título, o subtítulo, as legendas e pela escolha das fotos que entrarão na reportagem.
- Os **repórteres** devem buscar as informações, fazer as entrevistas com as pessoas envolvidas, seguir a pauta e pesquisar dados para a elaboração da reportagem.
- Os **repórteres fotográficos** farão as fotos das pessoas e dos lugares citados na reportagem. Se a matéria necessitar de outras imagens, eles deverão providenciá-las.
- Os **redatores** devem coletar esses dados todos e transformá-los em um texto único, contínuo, interessante, informativo e agradável de ser lido.
- Os **revisores** serão responsáveis pela correção gramatical e ortografia dos textos para que eles estejam dentro da norma-padrão.
- Os **diagramadores** receberão o texto pronto e editado e os distribuirão nas páginas, juntamente com as fotos e demais ilustrações, criando uma diagramação atraente, legível, que chame a atenção do leitor para a reportagem.

### 2. Planejamento (II)

Discussão entre os alunos:

- Qual o objetivo da reportagem?
- O que ela pretende mostrar? O que há de interessante ou importante que ela deve revelar ao leitor?
- Quais serão as estratégias para conseguir as informações necessárias para a reportagem? Entrevistas, pesquisas em jornais, revistas e internet, visita a um local citado?
- O que se espera de cada um do grupo? Quem será encarregado de fazer com que o trabalho funcione em conjunto?
- Quais são os prazos de entrega das pesquisas e dos materiais coletados?

### 3. A Pauta

- Em conjunto e sob a coordenação do editor, o grupo deve preparar a **pauta** da reportagem.
- A pauta deve conter um resumo do assunto que será tratado na reportagem.
- Ela deverá também trazer a orientação para os repórteres sobre as informações que devem ser obtidas e sobre onde eles poderão fazer sua pesquisa.

## 11ª Etapa

Produção final de uma reportagem.

1. Assistir a um filme sobre algum tema polêmico.
2. Responder atividade sobre compreensão do filme.
3. Escrever uma reportagem sobre o tema (as mesmas duplas que fizeram a produção inicial).
4. Revisar o texto produzido.
  - Fazer uma roda de leitura dos textos produzidos.
  - Digitar e editar as reportagens no jornal mural.

#### **Síntese dos conhecimentos construídos**

Os alunos são capazes de reconhecer as características do gênero REPORTAGEM; produzir, revisar e editar os textos.

De acordo com as pesquisas de Antunes (2002), os gêneros textuais, considerados como desdobramentos teóricos, históricos e culturais de suas realizações, formam o ponto de partida para apontar de forma mais precisa, as regularidades sintáticas, semânticas e pragmáticas do texto:

Os textos não são determinados simplesmente por seus elementos imanentes. Vão além e atingem fatores contextuais que, na verdade, o condicionam, o determinam e que conferem propriedade e relevância. Ou seja, é preciso chegar ao nível das práticas sociais e ao nível das práticas discursivas, onde, de fato, se definem as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde estas dimensões complexas e alargadas é que se pode perceber como são os textos concretos, os textos historicamente reais, que circulam nas relações interpessoais (ANTUNES, 2002, p.4).

Para a autora, o uso dos gêneros textuais em sala de aula, é contribui para as atividades do (a) educador (a), uma vez que estão posicionados nos domínios discursivos e oferecem os meios para que ocorram as práticas sócio-discursivas, entendendo-se por domínio discursivo uma esfera da vida social. Com isso, o docente pode desenvolver os fatos linguísticos comunicativos de forma contextualizada e assim ampliar a competência dos alunos na compreensão e produção de textos orais e escritos de forma pragmática.

Kleiman (2007) afirma que não é uma “empreitada” simples implementar o desenvolvimento linguístico-discursivo através da prática social, já que, em muitas escolas ainda predomina o uso da prática de ensino aprendizagem, antiga, porém, de acordo com os PCNs, o trabalho com os gêneros textuais podem ajudar muito a desenvolver o letramento.

Nesta perspectiva, os PCNs apresentam uma visão norteadora para ser trabalhada em sala de aula:

[...] como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem, deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros [...] É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1997, p.41)

Para que a aprendizagem se concretize, e, para a formação de leitores competentes, é fundamental que os estudantes passem por distintas e variadas atividades de leitura e de escrita, que tenham acesso a diversos textos para conseguirem atuar sócio-cognitivamente no mundo em que vivem.

Em se tratando do trabalho da educadora com os gêneros textuais, pude observar que em seu planejamento estão descritos os objetivos que ela pretendia alcançar ao desenvolver as atividades. Nos objetivos citados por ela estão presentes os “traços” do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida dos povos do campo, porém não estão descritos os “traços” do mundo camponês que precisam ser resgatados e que foram sufocados pelos povos da cidade.

É importante ressaltar que, embora nos registros dos objetivos, o “campo” não esteja presente, ao observar o desenvolvimento das aulas, pude verificar que, nas práticas dessa educadora, moradora do campo, os “traços” do campo não foram esquecidos. Um dos estudantes corrobora a presença desses traços:

Pesquisadora: *Me fale das aulas de português.*

João: *Ah, pra mim as aulas de português são boas porque a gente aprende muitas coisas.*

Pesquisadora: *Muitas coisas? Cite algumas coisas que vocês aprendem?*

João: *Ah, aprendo sobre os verbos, a escrever uns textos, aprendo sobre poema e outras coisas também, né?*

Pesquisadora: *Como por exemplo?*

João: *Ah, são muitas coisas. A Dorinha dá muito dever, a gente tem que ler livros e falar deles, responder atividades, se errar ela pede para fazer de novo.*

Pesquisadora: *Vocês aprendem alguma coisa sobre o lugar onde vocês vivem?*

João: *Ahã? Aprendo.*

Pesquisadora: *O que você aprende?*



*João: Ah... é... ah... muitas coisas. Nós aprendemos como é o lugar aqui sabe? Como plantar, falar do nosso lugar, como ele é, as plantações que tem nessa região e outras coisas, as comidas, as festas e... é muita coisa.*

O relato do estudante evidencia que a educadora tem como princípio pedagógico a preocupação em formar leitores competentes, e, por isso procura colocar os estudantes em constantes situações de letramento, levando em conta as diferenças, porém não se esquecendo de retratar a realidade dos estudantes do campo, desenvolvendo sempre atividades que envolvam suas experiências, no que diz respeito aos seus valores, saberes e cultura. Nesse sentido pode se reafirmar que o processo educativo nas escolas do campo, precisa ter princípios curriculares e pedagógicos definidos por se constituírem para da Educação do Campo:

Educação que tenha, nos seus princípios curriculares e pedagógicos, a garantia de refletir e incluir nas relações sociais, raciais e culturais dos sujeitos do campo o direito a ter acesso a conhecimentos selecionados pela cultura egemônica, entretanto, que não silencie diante de outros conhecimentos que determinam o modo de sobrevivência e resistência da população do meio rural (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010, p.85)

Os PCNs veem a escola como um lugar onde ocorre a interação social e o ensino de língua tem como objetivo “a produção/recepção de discursos” (PCN – Língua Portuguesa, 1998, p.34). Neste contexto, a leitura e a escrita são práticas que se complementam e ao mesmo tempo se modificam através do processo de letramento, como é o caso da escrita que transforma a fala e a fala que interfere na escrita e por isso é importante que o educador considere o conhecimento prévio de cada estudante e também o ambiente social em que este vive para que haja interação na comunicação, como discorre Bortoni:

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas que estão presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador na transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos que estão associados aos processos sociais que lhes são familiares (BORTONI, 1993, p.5).

Desta forma, as práticas de leitura e de escrita devem ser pensadas tendo em vista a dimensão sócio-histórico-cultural em que elas se inserem e as especificidades de cada processo são fenômenos em interface que representam práticas sociais mais abrangentes nas quais os gêneros textuais desempenham um papel essencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi descrever e analisar as práticas de letramento desenvolvidas pela professora de Língua Portuguesa, Doraci Eremita Ferreira, que nasceu no campo, estudou em escola do campo e desde que se formou trabalha em escolas do campo.

Os dados empíricos coletados e analisados apontaram para a presença de atividades que, além de garantirem aos estudantes a aprendizagem dos conteúdos específicos referentes aos aspectos linguísticos, foram também permeados por seu cotidiano como moradores do campo, cultura e saberes.

Durante a análise dos dados, algumas questões se tornaram mais evidentes, e, é sobre essas questões que gostaria de tecer alguns comentários. Observar as práticas de letramento desenvolvidas pela educadora levou-me à inserção de eventos de letramento em todo o contexto escolar e a partir desses eventos, em que toda a comunidade escolar estava inserida, evidenciou como se ensina a leitura e a escrita, ou seja, as práticas de letramento presentes na sala de aula e no contexto escolar que se estenderam além dos muros da escola.

Utilizando a pesquisa qualitativa como procedimento metodológico, através das observações das aulas, foi possível aproximar-me dos eventos de letramento vivenciados pelos estudantes, na sala de aula e no contexto escolar, o que me ajudou a reconhecer, também, a presença dos eventos de letramento para além dos muros da escola. Este é um detalhe importante a ser dito, tendo em vista que não só identifiquei e descrevi as práticas de letramento em sua unidade mais “crua” (o que era lido e escrito pelos estudantes), mas consegui aprofundar, também, durante a coleta de dados, sobre os sentidos culturais e sociais, que dão sentidos mais amplos às práticas de letramento desenvolvidas pela educadora.

É importante ressaltar que as experiências escolares foram vivenciadas de forma concomitante às outras experiências de letramento, influenciando-as e por elas sendo influenciadas. Para ampliar a apropriação da leitura e da escrita para os estudantes do campo, é importante pensar quais tipos de experiências sociais, educacionais e culturais estão sendo possibilitadas aos estudantes e em que medidas essas contribuem para a aprendizagem e vínculos com o campo.

É preciso esclarecer que a definição de escola do campo só tem sentido quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo. Essa definição está referendada, no parágrafo único do art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.37)

Os povos do campo defendem que a escola seja um local que possibilite a ampliação dos conhecimentos, portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de parada. O desafio é lançado ao educador, a quem compete definir quais são os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser abordados nas diferentes práticas pedagógicas. Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola.

Segundo Frigotto:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para a prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

No que tange a atuação em escolas do campo, torna-se fundamental que tenhamos em mente as especificidades que envolvem tal contexto. “O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas socializadas por aqueles que ali vivem”. (INEP, 2007, p. 8).

Espero, com esta pesquisa, inspirar outras formas de pensar o letramento para os jovens do campo, sobretudo projetos que considerem a ampliação de práticas de letramento que envolvam experiências educacionais e culturais que proporcionem a eles e elas, jovens do campo, o acesso a materiais escritos, bem como a inserção em outras práticas que não as escolarizadas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandê Costa. **Lingua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas.** Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.01, 2002.

ANTUNES-ROCHA, M. A. **Escola, campo e sociedade: as relações e os desafios que envolvem a educação do campo hoje.** Fundação Telefônica Vivo, Maio/2016. Disponível em: < <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/escola-campo-e-sociedade-as-relacoes-e-os-desafios-que-envolvem-a-educacao-do-campo-hoje>> Acesso em: 02 dez 2016.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo in: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves. (Orgs) **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** (Coleção Caminhos da Educação do Campo) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

APRENDIMINAS-SITE, Disponível em: < <http://aprendeminas.blogspot.com.br/2009/10/o-que-e-um-descritor.html> >. Acesso em: 18 jan.17.

\_\_\_\_\_. M. I. Educação do Campo – **Desafios para a formação de professores:** In MARTINS A. A. (Orgs) et al, Autêntica, 2009, p. 79-84.

\_\_\_\_\_. M. I. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada.** HAGE, S. M. (Orgs) et al, Belo Horizonte. Autêntica: 2010.

ARROYO, M. G. FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo.** v. 2. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo.** Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação de educadores (as) do Campo.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, nº 72, p.157-176, 27 ago. 2016.

BARTON & HAMILTON, M. **Local literacies.** Londres e Nova York: Routledge, 1998.

BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo** Coleção **Por uma Educação Básica do campo**, nº 3. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo**, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de M. J. Alvarez; S. B. Santos e T. M. Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **A contribuição da Sociolinguística para o desenvolvimento da Educação: dos anos setenta aos anos noventa**. Universidade de Brasília: ALFAL, México, 1993.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?!**: a sociolinguística na sala de aula, São Paulo: Parábola, 2005.

BRANDÃO, S. **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 12 set. de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o **trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas**: educação do campo: unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa, 1996. Brasília, DF, Ministério da Educação e Desporto. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional do Livro Didático**. Educação do Campo, 2016.

CALDART, R. S. **Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999 (Edição: Petrópolis, Vozes, janeiro de 2000).

\_\_\_\_\_. R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. R. S. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: MEC: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção por uma educação do campo, nº 04.

\_\_\_\_\_. R. S. **A Escola do Campo em Movimento**. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil, 2003. Disponível em: < [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf) >. Acesso em 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M., CALDART, R. & MOLINA, M. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004. p.147-158.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 147-158.

\_\_\_\_\_. R. S. EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: **Dicionário da Educação do Campo**. (Orgs): CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012, p. 259-257; 326-332 e 361-367.

CARVALHO, A. S. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais**. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015, p. 53-67.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CNEC, 2., 2004, Luiziana. Disponível em: . Acesso em: 19 jan. 2017.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Gêneros Textuais: o que há por trás do espelho?** IN: DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs) et al. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, p. 08-19, 2012. Disponível em: < <http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2011/05/Generos-textuais-o-que-ha-por-tras-do-espelho.pdf> > Acesso em 18 jan17.

DINIZ, L. S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2013.

DOLZ, J et SCHNEUWLY. B. (1996) **Genreset, progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande**, Emjeux, 1996 (Tradução provisória de Roxane Rojo) Disponível em: <[http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2005\\_g/2005/textos/019.html](http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2005_g/2005/textos/019.html)> Acesso em: 02 dez 2016.

FERNANDES, B. M. **MST: Formação e Territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, B.; CERIOLI, P.; CALDART, R. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Os campos da pesquisa em educação do campo; espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. (Org). **Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, M. C. e JESUS, S.M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

FRIGOTTO, G. **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 75-90.

\_\_\_\_\_, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo; desafios de conteúdo, método e forma. In: Munarin Antônio, Beltrame Sônia, Conte Soraya Franzoni e Peixer Isabel (Orgs). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. p. 27-48.

\_\_\_\_\_. P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <[http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)> Acesso em: 06 out 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, H. Educação do Campo. Disponível em: <[HTTP://www.slideshare.net/wanessa/historico-educao-do-campo-presentation](http://www.slideshare.net/wanessa/historico-educao-do-campo-presentation)> Acesso em 18 jan. 2017. 2011.

GOVERNADOR VALADARES. Secretaria Municipal de Educação. **Educação em Tempo Integral**. Cadernos Curriculares, vols 1, 2, 3, 4, 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução N° 01/2014. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação nas Instituições Educacionais do Campo**, 2014.

INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: INEP, 2007. 44p. Disponível em: <http://www.red-ler.org/panorama-educao-campo.pdf>. Acesso em: 20/12/2016.

JUNG, N. M. Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe. 2003. Tese de doutorado (Programa de Pós graduação em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115757/000380762.pdf?sequence=1>> Acesso em: 04 nov. 2016.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. **Impactos regionais dos assentamentos rurais: dimensões econômicas, políticas e sociais**. Rio de Janeiro: Convênio CPDA-FINEP, 2002.

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA. 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. MST. Brasília, 1997.

MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justicibilidade do direito à educação dos povos do campo. p. 19-32. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por uma educação do campo: Campo – Políticas públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.



\_\_\_\_\_. L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva, Machado, Anna Raquel, Bezerra, M. Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MUNARIM, A. Elementos para uma política de educação do campo. In: MOLINA, M. **Educação do campo e pesquisa**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PALUDO, C. Educação Popular e Educação (Popular) do Campo. In: MIRANDA, & SCHWENDLER, (Orgs.). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Vol. 1. Curitiba: ed.UFPR, 2001.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social** – São Paulo: Párabola Editorial, 2009. SELTZ, Claire; WHRIGHTSMAN, Lawrence S.; COOK, Stuart Wellford. **Métodos de pesquisas nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987, p. 272-305.

SIQUEIRA, Sueli. **Sonhos, sucesso e frustrações na emigração de retorno**. Brasil/EUA. 1. ed. Belo Horizonte: ARGUMENTVM, 2009. v. 01. 187.

SOARES, M. B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, 2002, p.143-160.

\_\_\_\_\_. M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**, 2. ed. 7. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. M. B. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

\_\_\_\_\_. **Práticas de Letramento e Implicações para a pesquisa e para Políticas públicas de Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. LEFSTEIN, Adam. **Literacy: an advanced resource book**. London/New York: Routledge, 2007.

\_\_\_\_\_, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice**. Current Issues in comparative Education, v. 5. New York, 2003. Disponível em: < [https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf)> Acesso em: 05 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos de letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T (Orgs) **Cultura Escrita e Letramento**, Belo Horizonte: ed. UFMG, 2010, p. 33-53.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. SOUZA, M. C. R. F.; ROZENO, M. H. ; SOUZA, A. R. ; VENTURA, C. B. . **Conferência Municipal de Educação do Campo** - Documento Referência. 2014.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. 1996. Tese de doutorado (Programa de Pós graduação em Ciências) Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: 1996. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000051671>> Acesso em: 04 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

WITTKE, C. I. (Org) **Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas**. Caderno de letras e Comunicação. Universidade Federal de Pelotas, 2012. p. 6-28. Disponível em: < <http://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/01/Caderno-de-Letras-18-vers%C3%A3o-final.pdf>> Acesso em 18 jan. 2017.

ZABALA, A. **A prática Educativa**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1988.

## ANEXOS

### ANEXO A - INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS/GRAMÁTICA

#### **Texto 1:** Pã, uma divindade rural

Segundo a mitologia greco-romana, Pã ou Pan é o deus dos bosques e dos campos e dos rebanhos e dos pastores. Morava em grutas, vagava pelas montanhas e pelos vales e divertia-se caçando ou dirigindo as danças das ninfas, divindades dos rios, dos bosques, das flores, das florestas e dos campos. Amante da música, inventou a avena, uma flauta que tocava exemplarmente. Pã era temido por todos aqueles que queriam atravessar as matas durante a noite, pois as trevas e a solidão desses lugares predispunham as pessoas a medo e superstições, por isso os pavores desprovidos de causas aparentes eram atribuídos a Pã e chamados de pânico.

- a) E a solidão desses lugares, a expressão em destaque refere-se a:
- b) O texto Pan, uma Divindade Rural pertence ao gênero textual?

#### **Texto 2:** Os Pancarares

Conhecedores de cada canto da região em que viveram os cangaceiros, os Pancarares, quando a volante passava, ajudavam a esconder Lampião e seu bando. Hoje uma irmandade remanescente dos Pancarares vive na Baixa do Chico, um pequeno povoado situado no interior do raso da Catarina. Embora as condições de vida sejam bastante simples, os moradores parecem saudáveis, vivem em casas rústicas de pau a pique e recebem água de um poço artesiano porque a região é árida e agreste. Dedicam-se as pequenas lavouras de milho, feijão e a criação de gado.

- a) No trecho, quando a volante passava ajudava esconder Lampião e seu bando, a expressão destacada demonstra circunstância de?
- b) Na oração: Vivem em casa rústicas de pau a pique, o sujeito pode ser classificado?
- c) Retire do texto duas palavras que são classificadas como adjetivos

**Texto 3- Tirinha**



- a) O traço de humor da tirinha pode ser identificado pelo fato de?
- b) Retire da tirinha duas palavras que sejam substantivos comuns e duas que sejam pronomes:

**Texto 4.1:** Você é a favor dos clones humanos?

Sou contra. Engana-se quem pensa que o clone seria a cópia perfeita do ser humano, ele teria a aparência, mas não a mesma personalidade. Já pensou no clone do Bon Jovi que detestasse música e se tornasse matemático e passando horas e horas falando de hipotenusa, raiz quadrada e subtração? Ou o clone do Brad Pitt se tornando padre? Ou o do Tom Cavalcante se tornando um executivo sério e o de Maguilla estudando balé? Estranho, não? Mas esses clones não seriam eles e sim a sua imagem em forma de outra pessoa. No mundo ninguém é igual. Prova disso são os gêmeos idênticos, tão parecidos e com gostos tão diferentes.

Os clones seriam como as fitas piratas, não teriam o mesmo valor original. Se eu fosse um clone, me sentiria muito mal cada vez que alguém falasse: “olha lá o clone da fulana”. No fundo, no fundo, eu não passaria de uma cópia.

Alexandre Rosa, 16 anos, Francisco Morato, São Paulo -Revista Atrévada nº 34

**Texto 4.2:** Você é a favor de clones humanos?

Sou a favor. O mundo tem de aprender a lidar com as inovações que acontecem, ou seja, se sofisticar e encontrar caminhos para seus problemas. Assistimos na televisão, lemos

nos jornais e vemos que existem muitas pessoas que, para sobreviver, precisam de doadores de órgãos. Presenciamos atualmente aqui no Brasil e também em outros países a tristeza que é a falta de doadores. A clonagem seria um meio de resolver esse problema.

Já pensou quantas pessoas seriam salvas por esse meio? Não há dúvida de que existem muitas questões a serem respondidas e muitos riscos a serem corridos, mas o melhor que temos a fazer é nos prepararmos para o que der e vier, aprendendo a lidar com os avanços científicos que atualmente se realizam. Acredito que não gostaríamos de parar no tempo, pelo contrário, temos de avançar.

Fabiana Aguiar, 16 anos, - São Paulo- Revista Atrevida nº 34

- a) De acordo com o texto 4.1 o que seria um clone?
- b) Ao se comparar os textos 4.1 e 4. 2, pode-se afirmar que?
- c) Depois de ler os dois textos você é a favor ou contra a clonagem? Por quê?

**Texto 5:** Esaú e Jacó

Deus lhe acrescente minha senhora devota! Exclamou o irmão das almas ao ver a nota cair em cima de dois níqueis de tostão e alguns vinténs antigos. Deus lhe dê todas as felicidades do céu e da terra, e as almas do purgatório peçam a Maria Santíssima que recomende a senhora dona a seu bendito filho.

Quando a fonte ri, toda natureza ri também e o coração ri como tudo mais. Tal foi a explicação que, por outras palavras menos especulativas, deu o irmão das almas aos dois mil reis.

A suspeita de ser a nota falsa não chegou a tomar pé do cérebro, foi alucinação rápida. Compreendeu que as damas eram felizes e, tendo o uso de pensar alto, disse piscando o olho, enquanto elas entravam no carro:

\_\_\_ Aquelas duas viram passarinho verde, com certeza!

Sem rodeios, supôs que as duas senhoras vinham de alguma aventura amorosa e deduziu isto de três fatos, que sou obrigado a enfileirar aqui para não deixar esse homem sob de suspeita de caluniador gratuito. O primeiro foi a alegria delas, o segundo o valor da esmola, o terceiro o carro que as esperava a um canto, como se elas quisessem esconder do cocheiro o ponto dos namorados. Não conclusas, tu, que ele tivesse sido cocheiro algum dia, e

andasse a conduzir moças antes de servir as almas. Também não creias que fosse outrora rico e adúltero, aberto de mãos, quando vinha te dizer adeus às suas amigas. Era pobre, um pobre diabo sem mais ofício que a devoção. Demais, não teria tempo, contava apenas vinte e sete anos...

Cumprimentou as senhoras quando o carro passou. Depois, ficou a olhar para a nota tão fresca, tão valiosa, nota que almas nunca viram sair das mãos dele. Foi subindo a rua de São José, já não tinha ânimo de pedir, a nota fazia-se ouro e a ideia de ser falsa voltou-lhe ao cérebro e agora mais frequente, até que se lhe pegou alguns instantes. Se fosse falsa.

“Para a missa das almas”. Gemeu à porta de uma quitanda e deram-lhe um vintém, um vintém sujo e triste ao pé da nota tão novinha que parecia sair do prelo. Seguiu-se o corredor de sobrado, entrou, subiu e pediu, deram-lhe dois vinténs, o dobro da outra moeda no valor e no azinhavre.

E a nota sempre limpa, os dois mil reais pareciam vinte. Não, não era falsa! No corredor pegou ela, mirou-a bem, era verdadeira! De repente, ouviu abrir a cancela em cima e uns passos rápidos, ele, mais rápido, amarrotou a nota e meteu-a na algibeira das calças, ficaram só os vinténs azinhavrados e tristes, o óbolo da viúva. Saiu, foi à primeira oficina, a primeira loja, ao primeiro corredor, pedindo longa e lastimosamente:

\_\_\_ Para a missa das almas.

Na igreja, ao tirar a roupa depois de entregar a bacia ao sacristão, ouviu uma voz débil como de lama remota que lhe perguntaram se os dois mil reis, “os dois mil reis”, dizia outra voz menos débil, era naturalmente dele, que, em primeiro lugar, também tinha alma e, em segundo lugar, não recebera nunca tão grande esmola. Quem quer dar tanto vai a uma igreja ou compra uma vela, não põe assim uma nota na bacia das esmolas pequenas.

Se minto, não é de intenção. Em verdade, as palavras não saíram assim, articuladas e claras, nem as débeis, nem as menos débeis, todas faziam uma zoeira aos ouvidos da consciência. Traduzi-as em língua falada, a fim de ser entendido das pessoas que me lêem.

Não sei como, se poderia transcrever para o papel um rumor surdo e outro menos surdo, um atrás de outro e todos confusos para o fim, até que o segundo ficou só. Não tirou a nota a ninguém, a dona é que a pôs na bacia por sua mão, também ele era alma! A porta da sacristia dava para a rua ao deixar cair o reposteiro azul escuro, debruado de amarelo, não ouviu mais nada. Viu um mendigo que lhe estendia o chapéu roto e sebento, meteu vagarosamente a mão no bolso do colete, também roto, e aventou uma moedinha de cobre que deitou ao chapéu do mendigo, rápido, às escondidas, como quer o evangelho. Eram dois

vinténs, ficaram-lhe em Um mil novecentos e noventa e oito réis. E o mendigo, como se ele saísse depressa, mandou-lhe atrás estas palavras de agradecimento, parecidas com as suas:

\_\_\_ Deus lhe acrescente, meu senhor, e lhe dê...

- a) Leia a frase a seguir e responda a questão relacionada: “Aquelas duas viram passarinho verde com certeza!” Qual o sentido mais adequado da expressão acima citada?
- b) O que fez o irmão das almas pensarem que as duas mulheres tinham tido um encontro amoroso?
- c) O que o autor quis dizer com a expressão: “rápido, às escondidas, como quer o evangelho”?
- d) Assinale a alternativa cuja reescrita de períodos do texto transforma a linguagem culta em coloquial. Qual a alternativa é a correta?

Eram dois vinténs, ficaram-lhe mil novecentos e noventa e oito réis.

Eram dois vinténs, restaram-lhe mil novecentos e noventa e oito réis.

## ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS (LEITURA E ESCRITA)

**Atividade 1:** Autobiografia.

**Explicação da educadora:** *Autobiografia é um gênero literário em que uma pessoa narra a história de sua vida, trata-se de uma biografia escrita ou narrada pela pessoa biografada.*

O objetivo da proposta foi conhecer o aluno. Foi pedido a cada aluno para contar sua história, fazer sua autobiografia. Observei na apresentação que todos contaram sua vida desde o nascimento, falaram de sua infância, das coisas que gostavam de fazer, das comidas preferidas, das brincadeiras que costumavam brincar, dos filmes que marcaram sua infância, passeios que fizeram quando crianças e que marcaram suas vidas e outras coisas que consideravam importantes.

**Atividade 2:** Descrição

**Explicação da educadora:** *É a ação que você toma para descrever algo ou alguém. Descrever é desenhar com palavras determinada pessoa, coisa, lugar, sentimento, de modo que a mesma possa ser visualizada pelo leitor em sua mente.*

O objetivo da proposta era conhecer a realidade do aluno, como vivia, onde morava. O trabalho foi em parceria com a Disciplina Saberes e Valores do Campo. Foi dada, anteriormente, a seguinte tarefa aos alunos: observar o lugar onde moram, a casa e os entornos, os espaços plantados, ou seja, tudo que tem no espaço onde cada um vivia. Depois de observar, cada um fez um texto e também uma maquete, retratando o lugar onde eles residiam. Destacaram a atividade que seus pais desenvolviam onde moram (plantação, criação de animais, confecção de produtos alimentícios e outros). Os textos foram socializados com os colegas da turma. As maquetes foram expostas para a turma e depois para toda a escola.

Texto socializado em sala:

***Texto feito por um estudante: Paraíso***

*Eu morava dentro de Santo Antônio do Porto e me divertia muito pelas ruas tranquilas. Tudo era maravilhoso. Brincava com meus irmãos e primos de pique, bola, birosca e etc.*

*Depois, minha família mudou para uma chácara no Córrego dos Messias. No início, não gostei, achava tudo muito cafona, isolado. Mas, depois de algumas semanas, comecei a gostar, e agora tenho orgulho do lugar onde moro.*

*Sinto que meu lugar é muito bonito! Tem duas casas grandes: A sede (pintada da cor verde) e outra para a família do funcionário (pintada da cor laranja). A entrada para a sede é sinalizada por palmeiras e pés de coco e a entrada para a casa do funcionário é sinalizada por pneus cercando flores perfumosas e de cores diferentes.*

*Dentro da chácara tem oito poços de peixe contendo várias espécies: tilápia, carpa, tambaqui, pintado. E, para alegrar a família, visitantes e os bichos tem um pomar de frutas deliciosas: laranja, mexerica, limão, acerola, jabuticaba, manga e um bananal enorme com muitas qualidades de banana: caturra, caturrinha, prata, prata branca, maranhão e come calado (banana grande e grossa).*

*O lugar onde eu moro é banhado por um córrego de águas limpinhas e ele tem cinco caídas altas formando as cachoeirinhas. É lindo apreciar as cachoeirinhas e ouvir as mais belas e diferentes melodias que a passarada nos oferece.*



*Para completar a maravilha do lugar onde vivo, tenho a companhia de alguns animais de estimação, sendo três cães: Mininim, Bethov e Piúna; e quatro gatos que fazem a caçada dos ratos.*

*Meu lugar é um paraíso! Adoro o lugar onde vivo.*

### **Atividade 3:** Memórias Literárias.

**Explicação da educadora:** *São textos que recuperam uma época com base em lembranças pessoais.*

O objetivo da proposta era apresentar aos alunos o gênero “Memórias Literárias”. Primeiro, foi explicado aos alunos sobre as Olimpíadas de Língua Portuguesa. Informou que havia inscrito a escola nas olimpíadas e que cada turma deveria desenvolver textos de diferentes gêneros e que o gênero que a turma iria trabalhar era Memórias Literárias.

Dentre os textos escritos pelos estudantes, um seria escolhido por uma equipe da escola para ser encaminhado para a equipe municipal. Trabalhando o gênero memórias literárias, a professora pediu a cada aluno que procurasse uma pessoa mais velha e pedisse que contasse como era o jeito de viver de antigamente, como era o lugar onde moravam, se tinha escola na comunidade, se sim, como era a escola. Não poderiam esquecer de perguntar de que brincavam (contar os detalhes da brincadeira e dos brinquedos) e outros detalhes que considerassem importantes.

Este texto foi o selecionado pela equipe da escola, classificado na fase Regional e encaminhado para a análise da fase Estadual.

#### ***Marcas do Bom tempo***

*Pouco a pouco, comecei a história de Luzia e logo me dei conta do quanto foi difícil, naquela época, ao contrário da facilidade de hoje.*

*Enquanto ela contava, uma sequência de imagens foi tomando conta dos meus pensamentos e eu tive sede e fome das histórias daquela época.*

*No Córrego do Laranjal, onde nasci e cresci, vivi em uma casa humilde de assoalho e paredes barreadas com barro vermelho, como várias outras daquela época, mas era aconchegante. Eu acordava com o cantar do galo anunciando que era hora de levantar e os berros das vacas no curral à espera de serem apeadas e liberar o café branco espumoso que*

*era o nosso fortificante da época. Sem esperar muito eu abria a janela do meu quarto para ouvir melhor o barulho das águas tranquilas do Rio Suassuí e deliciava a brisa fria que roçava a plantação de cana de milho que ficava embaixo de minha janela e em seguida beijava meu rosto anunciando um “bom dia”.*

*Recordo das minhas bonecas feitas de sabugo de milho, pois com o pouco que a família ganhava trabalhando a dia, não era suficiente para comprar todas as coisas que precisávamos e muito menos com aqueles poucos recursos que existiam naquela época. Lembro-me também das tardezinhas que eu passava com as minhas amigas banhando na piscina natural do rio Suassuí. Os jogos da tecnologia não existiam.*

*Posso contar que naquela época não fui uma boa aluna, não gostava muito de estudar e televisão como passa tempo, nem pensar, pois não existia energia elétrica. Eu e meus irmãos acordávamos antes do nascer do sol, a escuridão era nossa companhia. Para arrumarmos para irmos à escola era preciso acender uma lamparina para a claridade surgir, e era presente em nosso meio o cheiro de querosene queimado e a fumaça mudando a cor dos nossos olhos. A nossa roupa passadinha com ferro a brasa era separada de véspera.*

*Colocávamos chinelo de pneu já bem gasto pelo tempo e andávamos quilômetros atravessando trilhas de bois. Durante a caminhada, a fome nos invadia e nos obrigava a assaltar o quintal alheio e pegar tudo que víamos pela frente: jaborandi, jabuticaba, jatobá, laranja, mexerica, manga verde e até cana. Comíamos uma parte e escondíamos a outra para saborearmos quando voltássemos da escola, porque na maioria das vezes o que a escola servia para comer não era suficiente para saciar nossa fome.*

*Muitas vezes ficávamos fazendo cruz na boca. Quatro refeições como na escola de tempo integral, nem no sonho! Feijão, arroz e carne não era para qualquer um. Na hora da merenda a fila era extensa, pareciam formiguinhas transitando em busca de alimento para estocar, visando a época difícil.*

*Às vezes a decepção batia na porta, pois quando chegava minha vez a merenda já tinha desaparecido. O meu pensamento não fugia. Pensava durante todo o tempo nos assaltos ao quintal alheio e no bolo de fubá na brasa que só minha mãe sabia fazer.*

*Naquela época eu não ficava só para os estudos como hoje. Depois que eu chegava da escola ia para rua ajudar meu pai vender bananas. Colocávamos banana em uma carroça puxada por um burrinho e íamos faturar uns trocados para termos um pouquinho a mais de conforto.*

*Lembro-me também dos namoros de antes, os pais sempre estavam por perto e era pelo buraquinho da parede. Agora as coisas estão bem diferentes, as pessoas são mais livres e fazem o que querem e não são chamadas de “bicicleta de aluguel” como antes.*

*Hoje vivo na Fazenda Rincão Guarani com meu marido e os filhos e as cores da primavera, cheiro do mato e poeira fazem parte do meu cotidiano.*

*Carrego comigo marcas do bom tempo da minha vida de antigamente. Não tínhamos muitos recursos para adquirir as coisas básicas que precisávamos, mas tínhamos muita paz e tranquilidade, isso era suficiente para vivermos bem”.*

*Acabei me misturando nessa história e em minhas imaginações, ao perceber que o passado e o presente se entrelaçam. É o fato que vivi momentos emocionantes e consegui viajar no tempo durante a conversa com Luiza.*

*Recordarei sempre das marcas do bom tempo.*

**Atividade 4:** Socialização do livro “O menino no espelho”.

**Explicação da professora:** *Na aula anterior, falamos do gênero “memórias literárias”, e o livro lido por vocês conta as memórias do autor, intercalando fatos reais e imaginários, histórias mirabolantes de um menino. Escolhi este livro pelo fato de estarmos trabalhando o gênero memórias literárias. Como o livro é dividido em capítulos, dividi-o em partes entre vocês para cada um apresentar um capítulo para a turma.*

O capítulo apresentado na aula foi “O menino no espelho”, justamente o que deu nome ao livro. A aluna apresentou o capítulo dizendo:

*“o texto fala de um menino que gostaria de encontrar alguém igual a ele, um sócia, como ele havia visto no filme. Onde ele ia, ele sempre procurava alguém igual a ele. Um dia ele resolveu se observar no espelho. Assim aconteceu e ele sempre ficava conversando com sua imagem no espelho e esta imagem até saía e ocupava o lugar do menino. Um dia, o menino foi descoberto conversando com a sua imagem e ele não pode demais conversar com o espelho e muito menos deixar a imagem dele ficar vagando pela casa”.*

**Atividade 5:** Descrição

**Explicação da professora:** *É a ação que você toma para descrever algo ou alguém. Descrever é desenhar com palavras determinada pessoa, coisa, lugar, sentimento, de modo que a mesma possa ser visualizada pelo leitor em sua mente.*

O objetivo da proposta era conhecer a realidade do aluno, como vivia, onde morava. O trabalho foi em parceria com a Disciplina Saberes e Valores do Campo. Foi dada, anteriormente, a seguinte tarefa aos alunos: observar o lugar onde moram, a casa e os entornos, os espaços plantados, ou seja, tudo que tem no espaço onde cada um vivia. Depois de observar, cada um fez um texto e também uma maquete, retratando o lugar onde eles residiam. Destacaram a atividade que seus pais desenvolviam onde moram (plantação, criação de animais, confecção de produtos alimentícios e outros). Os textos foram socializados com os colegas da turma. As maquetes foram expostas para a turma e depois para toda a escola.

Texto socializado em sala:

### ***Paraíso***

*Eu morava dentro de Santo Antônio do Porto e me divertia muito pelas ruas tranquilas. Tudo era maravilhoso. Brincava com meus irmãos e primos de pique, bola, birosca e etc.*

*Depois, minha família mudou para uma chácara no Córrego dos Messias. No início, não gostei, achava tudo muito cafona, isolado. Mas, depois de algumas semanas, comecei a gostar, e agora tenho orgulho do lugar onde moro.*

*Sinto que meu lugar é muito bonito! Tem duas casas grandes: A sede (pintada da cor verde) e outra para a família do funcionário (pintada da cor laranja). A entrada para a sede é sinalizada por palmeiras e pés de coco e a entrada para a casa do funcionário é sinalizada por pneus cercando flores perfumosas e de cores diferentes.*

*Dentro da chácara tem oito poços de peixe contendo várias espécies: tilápia, carpa, tambaqui, pintado. E, para alegrar a família, visitantes e os bichos tem um pomar de frutas deliciosas: laranja, mexerica, limão, acerola, jabuticaba, manga e um bananal enorme com muitas qualidades de banana: caturra, caturrinha, prata, prata branca, maranhão e come calado (banana grande e grossa).*

*O lugar onde eu moro é banhado por um córrego de águas limpinhas e ele tem cinco caídas altas formando as cachoeirinhas. É lindo apreciar as cachoeirinhas e ouvir as mais belas e diferentes melodias que a passarada nos oferece.*

*Para completar a maravilha do lugar onde vivo, tenho a companhia de alguns animais de estimação, sendo três cães: Mininim, Bethov e Piúna; e quatro gatos que fazem a caçada dos ratos.*

*Meu lugar é um paraíso! Adoro o lugar onde vivo.*

## ANEXO B - DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

### EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

#### CICLO DA ADOLESCÊNCIA (CA)

<b>Eixo: Comunicação e Múltiplas Linguagens Ênfase: Comunicação LINGUAGEM ORAL</b>	
<b>o</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>01</b>	Contar, recontar e dramatizar histórias, notícias e outros .
<b>02</b>	Expor, oralmente, assuntos estudados e fatos do cotidiano, através de seminários, debates e outros.
<b>03</b>	Comunicar-se, adequadamente, utilizando-se de uma fala mais elaborada, em diferentes situações do cotidiano.
<b>04</b>	Argumentar sobre um fato de forma adequada e coerente.
<b>PRÁTICAS DE LEITURA</b>	
<b>TÓPICO I. PROCEDIMENTO DE LEITURA</b>	
<b>o</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>05</b>	Identificar o tema de um texto. (PB*)
<b>06</b>	Localizar informações explícitas em um texto. (PB*)
<b>07</b>	Inferir informações implícitas em um texto. ( PB*)
<b>08</b>	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. (PB*)
<b>09</b>	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. (PB*)
<b>10</b>	Ler textos diversos estabelecendo relação entre texto e contexto.
<b>11</b>	Utilizar diferentes estratégias para a compreensão das múltiplas linguagens.
<b>D12</b>	Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc
<b>TÓPICO II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.</b>	
<b>Nº</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>D13</b>	Identificar o tipo e o gênero de um texto.
<b>D14</b>	Conhecer e classificar as características de diferentes gêneros textuais (contos, cartas, propagandas, quadrinhos, crônicas, reportagens, notícias e outros).
<b>D15</b>	Ler e compreender linguagens utilizadas nas redes sociais.
<b>D16</b>	Interpretar textos com o auxílio de materiais gráficos diversos (propagandas, quadrinhos, fotos, tirinhas, tabelas, mapas e outros).(PB*)
<b>D17</b>	Identificar a função de textos de diferentes gêneros. (PB*)
<b>TÓPICO III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
<b>Nº</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>D18</b>	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam

	do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. (PB*)
<b>D19</b>	Reconhecer posições distintas em duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. (PB)*
<b>TÓPICO IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
<b>Nº</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>D20</b>	Estabelecer relações logico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc ( PB*)
<b>D21</b>	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto( PB*).
<b>D22</b>	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade ( PB*).
<b>D23</b>	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. (PB*)
<b>D24</b>	Identificar a tese de um texto.( PB*) D - Estabelecer relação entre
<b>D25</b>	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.( PB*)
<b>D26</b>	Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.
<b>TÓPICO V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.</b>	
<b>Nº</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>D27</b>	Identificar efeitos de ironia e humor em textos variados.( PB*)
<b>D28</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.(PB*)
<b>D29</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. (PB*)
<b>D30</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos. (PB*)
<b>D31</b>	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso das figuras de linguagem com valor homonímico, metafórico, metonímico, etc
<b>TÓPICO VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
<b>Nº</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>D32</b>	Identificar locutor e interlocutor a partir de marcas linguísticas presentes em um texto. (PB*)
<b>D33</b>	Identificar níveis de registro formal e informal.
<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>	
<b>Nº</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>D34</b>	Compreender e utilizar corretamente as normas ortográficas.
<b>D35</b>	Utilizar os sinais de pontuação considerando o sentido e a intenção do texto.
<b>D36</b>	Atribuir um título adequado ao texto ou às seções e subtópicos dos mesmos.
<b>D37</b>	Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos .
<b>D38</b>	Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.
<b>D39</b>	Utilizar vocabulário adequado ao gênero e às finalidades propostas.
<b>D 40</b>	Produzir textos de diferentes tipos e gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades. ( bilhetes, cartas, e-mails, textos informativos, novas versões para contos...)
<b>D 41</b>	Revisar , coletiva e individualmente, os textos durante o processo de escrita, retomando as partes escritas e planejando os trechos seguintes.
<b>D 42</b>	Fazer resumos com as ideias principais do texto lido, relacionando as informações com o propósito estabelecido.
<b>D 43</b>	Usar os mecanismos gramaticais e seus vários sentidos, dentro de contextos reais de uso da língua materna(concordância nominal, verbal, ortografia, acentuação, pontuação) dos gêneros produzidos.
<b>D 44</b>	Produzir textos de diversos gêneros, adequando-os aos modos típicos de organização, sequência e apresentação com coesão, coerência, usando os recursos da língua ( conectores, progressão temática e encadeamento das ideias).

<b>D45</b>	Utilizar recursos tecnológicos e eletrônicos para registrar, documentar e analisar situações de comunicação
<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA: NORMATIVIDADE</b>	
<b>Nº</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>D 46</b>	Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas.
<b>D 47</b>	Estabelecer semelhanças e diferenças entre a linguagem falada e a escrita.
<b>D 48</b>	Ampliar os conhecimentos gramaticais, utilizando-os de forma apropriada nas práticas de linguagem oral e escrita.
<b>COMPORTEMENTOS E ATITUDES</b>	
<b>Nº</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>D 49</b>	Respeitar e valorizar a fala do outro.
<b>D 50</b>	Interagir com os pares na busca da construção de conhecimentos da língua materna.
<b>D 51</b>	Valorizar a leitura e a escrita utilizando comportamentos leitores e escritores reais.
<b>D 52</b>	Elaborar e cumprir normas e combinados.