

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**DAIANE VENTORINI POHLMANN MICHELOTTI**

**A LEITURA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE  
EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO: OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A  
TEMÁTICA COMPROMETIDA COM A REALIDADE.**

**Bagé**

**2018**

**DAIANE VENTORINI POHLMANN MICHELOTTI**

**A LEITURA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE  
EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO: OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A  
TEMÁTICA COMPROMETIDA COM A REALIDADE.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Alessandro Carvalho Bica

**Bagé  
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

M6231 Michelotti, Daiane Ventorini Pohlmann

A leitura como estratégia pedagógica no processo  
emancipação do sujeito do campo: os gêneros discursivos  
e o compromisso com a realidade / Daiane Ventorini  
Pohlmann Michelotti

98 f.: il.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do  
Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.  
"Orientação: Alessandro Carvalho Bica".

1. Leitura. 2. Gêneros discursivos. 3. Educação do  
Campo. I. BICA, Alessandro Carvalho (Orient.). II.  
Título.

**DAIANE VENTORINI POHLMANN MICHELOTTI**

**A LEITURA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE  
EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO: OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A  
TEMÁTICA COMPROMETIDA COM A REALIDADE.**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Mestrado  
Profissional em Ensino de Línguas da  
Universidade Federal do Pampa, como  
requisito parcial para obtenção do Título  
de Mestre.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: dia 14 de dezembro de  
2018.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica  
Orientador  
UNIPAMPA

---

Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos  
UNIPAMPA

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Lisiane Manke  
UFPEL

*Dedico este trabalho a minha turma de sexto ano, turma em que apliquei a intervenção pedagógica. Eles me fizeram acreditar que é possível repensar a Educação do Campo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica, por estar sempre disposto a nos ajudar, oferecendo sua confiança em nossas propostas. Tenho certeza que, à maneira nos ensinou que atuar em um mestrado, a conclusão é muito mais do que a obtenção de um título, abrange o que chamamos de vida. Poderia dizer muitas outras palavras, mas certamente elas não alcançariam o sentido que gostaria de dá-las. Então, digo apenas: muito obrigada!

Aos professores da banca que aceitaram o convite e se dispuseram a colaborar com nossa proposta, também: muito obrigada!

A todos os colegas de curso, mas, principalmente, a minha amiga Virgínia Ponche Barbosa, que foi minha companheira de luta. E como sempre dizia, somos duas em uma! E continuaremos...

“(…) a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum”.  
(Paulo Freire)

## RESUMO

A presente pesquisa investiga em que medida a leitura dos diversos gêneros discursivos, como ferramentas pedagógicas, contribui para a emancipação do sujeito do campo, através de uma Unidade Didática cuja temática está comprometida com os sujeitos envolvidos no processo. Através de uma metodologia centrada na pesquisa-ação, são descritas e analisadas as atividades desenvolvidas com um grupo de 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernesto José Anonni, localizada no município de São Gabriel/RS. Para tanto, utilizamos autores como Bakhtin, que conceitua os gêneros discursivos, Caldart, que direciona um novo olhar sobre a Educação do Campo, e Freire, no que se refere a um ensino voltado para a emancipação dos sujeitos. Além disso, buscamos o que postulam as políticas públicas com relação à disciplina de Língua Portuguesa, além de autores que convergem para a conclusão da importância da leitura e trabalho mediado pelo professor, através de variados gêneros discursivos, sem hierarquias. Estes gêneros abordam a temática da vida no campo voltada aos objetivos de desenvolver o sentimento de pertencimento e conseqüente emancipação dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Leitura. Gêneros discursivos. Educação do campo.

## RESUMEN

La presente pesquisa investiga en que medida la lectura de los diversos géneros discursivos, como herramientas pedagógicas, contribuye para la emancipación del sujeto del campo a través de una Unidad Didáctica cuya temática está comprometida con los sujetos envueltos en el proceso. A través de una metodología centrada en la pesquisa-acción son descritas y analizadas las actividades desarrolladas con un grupo de 6º año de la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Ernesto José Anonni ubicada en la ciudad de São Gabriel/RS. Para tanto, utilizamos autores como Bakhtin que conceptúa los géneros discursivos, Caldart que direcciona una nueva mirada sobre la Educación del Campo y Freire en lo que se refiere a una enseñanza direccionada para la emancipación de los sujetos. Además buscamos lo que postulan las políticas públicas relacionadas a la asignatura de Lengua Portuguesa, además de autores que convergen para la conclusión de la importancia de la lectura y trabajo mediado por el profesor a través de varios géneros discursivos, sin jerarquía, con la temática de la vida del campo direccionada a los objetivos de desarrollar el sentimiento de pertenencia y consecuente emancipación de los sujetos.

**Palabras-clave:** Lectura. Géneros discursivos. Educación del campo.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Fotografia: “imagens que chamam nossa atenção” (Keila) .....         | 46 |
| Figura 2 – Fotografia: “imagens que chamam nossa atenção” (Stefany) .....       | 47 |
| Figura 3 – Fotografia: “imagens que chamam nossa atenção” (Dariel).....         | 48 |
| Figura 4 – Fotografia: “imagens que chamam nossa atenção” (Letícia) .....       | 48 |
| Figura 5 – Fotografia: “imagens que chamam nossa atenção” (Alana).....          | 49 |
| Figura 6 – Fotografia: Entrevista na casa de dona Medora.....                   | 50 |
| Figura 7 – Fotografia: Entrevista na casa de seu Armindo.....                   | 52 |
| Figura 8 – História em quadrinhos sobre a vida no campo .....                   | 53 |
| Figura 9 – Capa do livro “A Bolsa Amarela” .....                                | 55 |
| Figura 10 – Fotografia: leitura dos capítulos do livro “ A Bolsa Amarela” ..... | 56 |
| Figura 11 – Fotografia: a carta de Raquel à Lorelai .....                       | 58 |
| Figura 12 – Carta da aluna Alana.....   | 59 |
| Figura 13 – Carta da aluna Letícia .....  | 60 |
| Figura 14 – Carta da aluna Maria Eduarda .....                                  | 60 |
| Figura 15 – Fotografia: oficina cinematográfica.....                            | 62 |

## SUMÁRIO

|              |   |           |
|--------------|---|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>13</b> |
| <b>2</b>     | <b>CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA .....</b>   | <b>18</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>As políticas públicas e os seus pressupostos na área da linguagem... 18</b>  |           |
| <b>2.2</b>   | <b>Sobre a Educação do Campo .....</b>  | <b>21</b> |
| <b>2.3</b>   | <b>A leitura na escola .....</b>  | <b>24</b> |
| <b>2.4</b>   | <b>Os gêneros discursivos como estratégia pedagógica para a<br/>emancipação do sujeito .....</b>  | <b>27</b> |
| <b>2.4.1</b> | <b>Breve descrição de alguns gêneros discursivos utilizados na<br/>intervenção pedagógica.....</b>  | <b>30</b> |
| <b>2.5</b>   | <b>O papel da escola e a importância do professor mediador no<br/>trabalho com gêneros discursivos .....</b>  | <b>32</b> |
| <b>2.6</b>   | <b>O conceito de emancipação do sujeito segundo Paulo Freire .....</b>  | <b>34</b> |
| <b>2.7</b>   | <b>Desenvolvendo o sentimento de pertencimento .....</b>  | <b>35</b> |
| <b>3</b>     | <b>METODOLOGIA.....</b>   | <b>36</b> |
| <b>3.1</b>   | <b>Procedimentos adotados para a coleta de dados .....</b>  | <b>37</b> |
| <b>3.1.1</b> | <b>Diagnóstico inicial .....</b>  | <b>37</b> |
| <b>3.1.2</b> | <b>Registro das atividades desenvolvidas .....</b>  | <b>37</b> |
| <b>3.1.3</b> | <b>Registros de avaliação .....</b>   | <b>38</b> |
| <b>3.1.4</b> | <b>Procedimentos para análise dos dados .....</b>   | <b>38</b> |
| <b>3.1.5</b> | <b>Seleção dos sujeitos da pesquisa.....</b>  | <b>38</b> |
| <b>4</b>     | <b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>   | <b>40</b> |
| <b>4.1</b>   | <b>Análise da Elaboração da Unidade Didática: “Lendo, valorizando<br/>a vida no campo e desenvolvendo o sentimento de pertencimento<br/>através do uso dos gêneros discursivos” .....</b> | <b>40</b> |
| <b>4.2</b>   | <b>Análise da implementação da Unidade Didática.....</b>  | <b>43</b> |

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>4.3</b> | <b>Análise dos gêneros discursivos como estratégia pedagógica<br/>para a emancipação do sujeito do campo.....</b> | <b>63</b> |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>65</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>68</b> |
|            | <b>ANEXOS .....</b>   | <b>72</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge a partir da minha experiência em sala de aula e as inquietações que permeiam minha trajetória profissional: tudo começou quando, depois de fazer o Magistério como Ensino Médio, iniciei o curso de graduação em Letras e, já no primeiro semestre, consegui um contrato para ministrar aulas de Língua Espanhola nas escolas do campo do município de Restinga Sêca, RS. Foi uma experiência maravilhosa: nas segundas e terças, eu trabalhava em uma escola cujos alunos eram quase que em sua totalidade descendentes de alemães, nas quartas, em uma comunidade quilombola e, nas quintas e sextas, em uma escola com a maioria dos alunos descendentes de italianos. Se hoje fosse possível, retornaria até estas escolas para fazer um estudo detalhado de todas as características e peculiaridades que os diferenciavam e motivavam.

Passados alguns anos, encontrei um de meus alunos do período que atuei na cidade de Restinga Sêca, quem eu quase não reconheci, pois aquele que era um menino do sexto ano tão interessado e que muitas vezes me colocava em situações apertadas agora era um rapaz. Ele tocou em meu ombro e me cumprimentou em espanhol. Fiquei tão emocionada quando ele me disse que estava fazendo uma especialização na Espanha. Tive a certeza de que é possível plantar sonhos, pois aquele menino, filho de empregado de lavoura, criado com tantas dificuldades, agora estava se especializando para voltar talvez até a localidade onde seus pais ainda residiam, para contribuir com o seu conhecimento.

Passei no concurso da Prefeitura Municipal de Restinga Sêca e novamente, porém em outra localidade, trabalhei em contexto de escola do campo, como professora dos anos iniciais por dois anos. Resolvi casar e passei a residir no município de São Gabriel. Em São Gabriel, trabalhei em uma escola de idiomas, em uma escola da rede privada, também como professora de línguas e nos cursos de Letras e Pedagogia na Urcamp.

Realizei o concurso da prefeitura e assumi como professora de Língua Portuguesa e Espanhola em uma escola da periferia da cidade. Até então, eu tinha possibilidade de ir e voltar para minha casa na lavoura, onde meu marido plantava todos os dias. No entanto, depois de algum tempo, como havia comprado uma propriedade longe da cidade, pedi remoção para a escola do campo Ernesto José Annoni, que ficava cerca de dois quilômetros da minha nova morada. Nessa escola,

assumi como supervisora dos anos iniciais e como professora de Língua Portuguesa e Espanhola dos anos finais.

Durante quase 20 anos de magistério, algumas coisas sempre me fizeram refletir enquanto professora, principalmente, a dificuldade que os alunos têm com relação a leitura e interpretação e, por consequência, a escrita. Tal observação era recorrente seja como professora de Língua Espanhola ou Portuguesa, ou como professora do Ensino Superior com o depoimento dos alunos em suas práticas.

Procurei sempre buscar soluções e/ou caminhos que pudessem de alguma maneira resolver ou amenizar essa realidade, através de estudo e aperfeiçoamento. Além disso, talvez por minha origem camponesa, pois, quando minha mãe faleceu, eu tinha três anos apenas e passei a viver com meus avós no interior, aprecio muito a vida no campo e sou militante de tal modalidade de ensino. Sou idealista e acredito em um mundo melhor, mais fraterno, mais solidário, mas, principalmente, onde as pessoas possam ter as mesmas oportunidades e ferramentas oportunizadas por práticas pedagógicas comprometidas, pois, conforme a música “eu acredito é na rapaziada, que segue em frente e segura a onda...”.

Dessa maneira, enquanto pesquisadora, hoje busco investigar em que medida o trabalho com os gêneros discursivos contribui para a emancipação do sujeito das escolas do campo, discuto sobre os pressupostos que regem as políticas públicas no que tange à modalidade das escolas do campo, na disciplina de Língua Portuguesa, e concebo os gêneros discursivos como potencializadores no processo de leitura através da proposta de uma Unidade Didática relacionada à temática da vida no campo.

Nesse contexto, entendemos o professor como mediador insubstituível no processo de emancipação do sujeito e a temática direcionada ao contexto de intervenção com o potencial de relacionar os gêneros discursivos com seus usos práticos e em situações comunicativas reais.

Quando nos deparamos com a realidade e observamos índices elevados de analfabetismo funcional provenientes certamente de uma prática falha de leitura, cujas consequências crescem ao longo dos anos, culminando com a incapacidade do sujeito de exercer a sua cidadania, entendemos a necessidade de pensar práticas que ofereçam as ferramentas necessárias para redirecionar este processo.

Segundo Aguiar (2013, p. 158):

Em nosso país, as pesquisas mais recentes ainda denunciam as mazelas da efetiva alfabetização e o domínio pleno da escrita. Os dados do Alfabetismo Funcional (INAF) DE 2011-2012, recolhidos entre a população de 15 anos ou mais pela ONG Ação Educativa, em colaboração com o instituto Paulo Montenegro, indicam que 27% dos brasileiros são analfabetos funcionais: leem e não entendem o que leem, sendo que 47% da população apresenta um nível de alfabetização apenas básico, só 35% daqueles que concluíram o Ensino Médio estão plenamente alfabetizados, e 38% dos sujeitos com nível superior completo dominam realmente a leitura e a escrita. (AGUIAR, 2013, p. 158).

Infelizmente, tais índices se assemelham muito ao nosso contexto, pois não é raro ouvir queixas dos professores, de todas as áreas, com relação à leitura e escrita. Para Solé (1998, p. 32), “apesar de terem frequentado a escola e tendo “aprendido” a ler e a escrever, não podem utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita nas relações sociais ordinárias”.

Porém, percebe-se que o incentivo à leitura é, na maioria das vezes, falho. As práticas, na maioria das vezes, não oportunizam ação e reflexão e, segundo Geraldini (2010, p. 58), “um contato superficial com o texto continua perdurando e predominando nas práticas escolares”, onde as atividades de mera reprodução e/ou retirada de informações explícitas, limita a ação emancipatória.

É sabido que a escola realiza um papel fundamental na formação do indivíduo possibilitando que novas perspectivas sejam propostas, principalmente quando se considera que segundo Aguiar (2013, p. 158):

Um bom parâmetro para medir a competência das instituições de ensino pode estar ligado à abrangência de leituras que propiciam aos alunos, tanto em extensão quanto em profundidade, isto é, quanto à variedade dos textos à disposição e à riqueza das alternativas propostas para descobrir lhes os significados. (AGUIAR, 2013, p. 158).

É nesse momento que entra o papel fundamental do professor mediador, aquele que vai direcionar a interação e que objetiva transformar a realidade, oportunizando o exercício da cidadania, envolvendo os educandos no processo de emancipação através da prática rica e alternativa com o uso dos mais diversos gêneros discursivos.

Pois, segundo Bunzen (2006, p. 25):

[...] em qualquer instituição, até as mais inflexíveis e sedimentadas, há espaço para mudar, no dia a dia, situações que parecem imutáveis, pois os contextos não estão já dados; os participantes na interação criam, de fato, contextos de ação. (BUNZEN, 2006, p. 25).

Assim, é na tentativa de contribuir para uma mudança de paradigmas que justifica-se a pesquisa de intervenção pedagógica, pensando, especificadamente, no sujeito do campo, grupo em que foi realizada a intervenção pedagógica, cuja características são peculiares e exigem nossa atenção especial. Portanto, faz-se necessária uma prática engajada com a aprendizagem significativa, que produz mudanças e que relativiza a distância entre o campo e a cidade, explorando-a através da prática com a temática da vida no campo.

Para isso, estratégias a serem utilizadas supõem, de acordo com Dolz e Schneuwly (1996, p. 45):

[...] a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se oferecer os instrumentos necessários para progredir. (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996, p. 45).

Dentro desta perspectiva, elas estarão direcionadas pelo trabalho pedagógico comprometido com a realidade em que sujeitos estão inseridos, valorizando as relações com o campo, principalmente porque, segundo Freire (2011, p. 41), “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum”.

Ao pensarmos nessas palavras e temas significativos, é que selecionamos gêneros variados, porém com a temática direcionada à valorização da vida no campo, para que os sujeitos envolvidos na prática pudessem refletir sobre o espaço em que vivem. Dessa forma, era objetivo desenvolver sentimento de pertencimento, principalmente porque entendemos que, uma vez que o sujeito se sinta parte integrante do lugar onde habita, agirá com consciência e responsabilidade.

Para tanto, estruturamos uma Unidade Didática, com a duração de dez aulas, que não seguiram uma estrutura rígida de sequência, nem de tempo, pois, além da leitura, que é o foco de nossa intervenção pedagógica, paralelamente, foram desenvolvidos os conteúdos gramaticais, instituídos nos planos de ensino e que não serão descritos nesta dissertação.

A escolha dos textos a serem trabalhados partiu dos interesses e experiências dos alunos em direção à ampliação e uso de diversos gêneros

discursivos para desenvolver a criatividade e construir conhecimentos, buscando atender à realidade da modalidade de Educação do Campo.

Para atendermos ao nosso objetivo, a saber, a emancipação do sujeito da escola do campo, em especial, por caracterizar o contexto de intervenção, utilizamos o conceito de pesquisa-ação crítica, que, segundo Franco (2005, p. 486), “...não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo”.

Imbuídos desses pressupostos, planejamos a intervenção com o uso dos gêneros discursivos na prática docente, tendo monitoramento e a avaliação de sua eficácia através de um aporte teórico que objetiva responder e sustentar à questão de pesquisa, sobre a contribuição da leitura de diversos gêneros discursivos na emancipação do sujeito da escola do campo.

## 2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, abordamos os aportes teóricos nos quais a proposta de intervenção pedagógica encontra-se fundamentada. Em uma primeira instância, parte-se da análise dos objetivos das políticas públicas na área da linguagem. Posteriormente, a escola do campo e suas especificidades. Além disso, discorreremos a respeito das principais perspectivas e reflexões sobre o processo da leitura, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e o uso de gêneros discursivos na sala de aula como estratégia de legitimação da emancipação do sujeito mediados pelo professor de Língua Portuguesa.

### 2.1 As Políticas Públicas e os seus Pressupostos na Área da Linguagem

Quando nos detemos na análise das políticas públicas atuais como suporte teórico para o direcionamento da prática educativa percebemos que, muitas vezes, elas são mal interpretadas e não saem do papel.

O que é certo é que todas elas convergem para um ponto comum: objetivam a formação de um indivíduo capaz de enfrentar um mundo multifacetado e em constante transformação atuando como um cidadão participativo, reflexivo e autônomo. Nas palavras de Solé (1998, p. 34),

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que no final desta etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área [...]. (SOLÉ, 1998, p. 34).

A realidade que nos deparamos e os dados que diagnosticamos com a prática demonstram as falhas do distanciamento entre o que preconizam as políticas públicas, na teoria, e o que realmente se efetiva na prática do Ensino Fundamental.

Assim, faz-se necessário realizar ações que tentem, de alguma forma, mudar esta realidade, no intuito de promover a aplicação de tais pressupostos e obter resultados positivos, pois conhecê-los e analisá-los torna-se o ponto de partida para um trabalho contextualizado e comprometido.

Partimos de ações do governo como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que preconiza o aprendizado da leitura como um direito. Freitas

(2012 *apud* BORTONI-RICARDO, 2012, p. 66) nos diz que a escola tem por obrigação “proporcionar aos alunos as condições necessárias para o exercício da cidadania, especialmente no mundo de hoje, que exige do indivíduo habilidades de ler com competência”.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, temos a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que designa como objetivo maior a formação básica para a cidadania, a partir, da criação na escola, de condições de aprendizagem para “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos, o pleno domínio da leitura...”.

Ou ainda, os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.69) cujos objetivos são, dentre outros os de:

Utilizar as diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

As práticas de leitura devem possibilitar a ampliação e construção das competências discursivas levando os alunos a perceberem “as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte” (BRASIL, 1998, p. 28).

Além disso, observa-se a necessidade de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais [...]” (BRASIL, 1998, p. 7), com a prerrogativa da utilização de, nas aulas de Língua Portuguesa, variados textos como ferramentas que facilitarão e/ou conduzirão um trabalho que cumpra com tais objetivos, isto é, lendo “de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tem construído familiaridade” (Brasil, 1998, p. 50).

Sobre estas ferramentas, PCN/LP (1998, p.21-22):

Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (...) A noção de gênero refere-se, assim, a família de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação a qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Assim, reforça-se os pressupostos instituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, temos os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, que reiteram a importância do trabalho com os mais variados gêneros e a premissa de que as atividades de leitura devem estar “voltadas ao uso da língua em interações efetivas nas quais todos possam participar, assumir-se diante dos demais como autores e, assim, aprender. Visando instrumentalizar respostas adequadas em situações diferentes e aprofundar o desenvolvimento da competência para interagir” (BRASIL, 2009, p. 9-12).

Além desses, temos a Base Nacional Comum Curricular como um dos documentos mais recentemente instituídos na tentativa de direcionar e equalizar o ensino nos diferentes lugares do Brasil. Com relação aos objetivos da BNCC à Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e para atender a multiplicidade de modalidades e usos da língua, ela está organizada em eixos: oralidade, leitura, escrita, educação literária.

As orientações são de que no eixo oralidade desenvolva-se: “[...] maior criticidade em situações comunicativas, orais, informais e formais [...]”; no eixo leitura, “[...] as estratégias de compreensão e interpretação crescem em quantidade e exigências [...]”; no eixo escrita, “[...] as estratégias de produção textual vão se tornando mais numerosas e complexas [...]”; no eixo educação literária, “[...] diversificam-se os gêneros literários e as estratégias de leitura literária, sempre com o objetivo maior de formar o leitor literário [...]” (BRASIL, 2016, p. 115).

Somados aos pressupostos defendidos pelos eixos da Base Nacional Curricular Comum, destaca-se a formação dos sujeitos para a autonomia e maior protagonismo em práticas dentro e fora da sala de aula com o trabalho com gêneros discursivos que partem de suas vivências em direção a novas práticas. Principalmente quando entendemos a linguagem, segundo Geraldi (2004, p. 41), como uma forma de interação “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana...o lugar de constituição de relações sociais onde os falantes se tornam sujeitos”.

As habilidades, quanto ao pluralismo de ideias, respeito à diversidade, capacidade de resolver problemas, argumentar e defender seus pontos de vista, dentre outros, são habilidades que passam pela leitura, pois ela é instrumento que contribui para a formação do cidadão

É instituído aos anos finais de acordo com a Base Nacional (2016, p. 132) do Ensino Fundamental a necessidade de:

Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade.

Ambos os documentos analisados sustentam a nossa proposta pedagógica e direcionam a Unidade Didática, pois acreditamos que seja possível alcançar um desempenho mais satisfatório nas práticas de letramento através da leitura de gêneros discursivos que partem desde a roda de conversa até a produção final de um filme curta-metragem.

Nesse sentido, entendemos a necessidade de ações que tentem promover uma prática embasada nesses pressupostos e ligada à realidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, que será, indubitavelmente, mais eficaz e assertivo.

Para tanto, vemos a necessidade de discorrer sobre a Educação do Campo – uma modalidade que, dentro de suas peculiaridades, exige um olhar diferenciado.

## **2.2. Sobre a Educação do Campo**

Entende-se a Educação no Campo não como qualquer particularidade, nem tampouco como uma particularidade menor, mas como uma realidade com sujeitos concretos que deve atender à lógica da vida no campo em suas múltiplas dimensões.

A realidade em que estamos inseridos reflete paradigmas errôneos com relação à Educação do Campo, considerando a maioria dos sujeitos que moram no campo como parte atrasada e distante do projeto de modernidade que a cidade apresenta.

Projeto este que quando nos referimos às tecnologias e ao acesso à internet tem a distância, até então estabelecida, minimizada, pois a maioria dos sujeitos já possuem aparelhos telefônicos e acesso à internet na maioria das localidades do campo.

Infelizmente outros fatores, como as estradas em más condições que dificultam ao acesso à escola, infraestrutura bastante precária das escolas e falta de investimento em formação pedagógica voltada à Educação do Campo, limitam a garantia de uma educação de qualidade voltada aos interesses da vida no campo.

Por outro lado, vemos nos sujeitos a motivação para reverter estes fatores: são pessoas que, situadas, datadas e dotadas de capacidades, estão criando novos movimentos e que, se amparadas e estimuladas pelos educadores, conquistarão novos espaços.

Neste contexto, faz-se necessárias medidas que objetivem uma educação, segundo Caldart (2011, p. 33) “no campo e do campo... que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida”, sem que a escola se configure como estimuladora do abandono do campo – e, sim, o contrário. No campo e do campo, porque não basta a escola estar situada no meio rural; ela tem de abordar essa realidade e vincular ao seu projeto político-pedagógico todos os anseios e pressupostos que envolvem este sujeito do campo.

Segundo Arroyo (2011, p. 77), o primeiro artigo da LDB nos fala sobre a necessidade de um trabalho direcionado pois “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Faz-se necessária uma prática comprometida com a realidade, que valorize e leve em consideração o que é do campo, seja o trabalho, período de planta e colheita, a natureza e a sua relação, os hábitos e costumes, em suma, uma prática que valoriza o contexto o qual os sujeitos estão inseridos.

De acordo com o artigo segundo das diretrizes operacionais para a Educação Básica (2002) nas Escolas do Campo:

[...] 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 estas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Assim, inevitavelmente, direcionamos a responsabilidade à escola que deverá realizar um papel fundamental na formação do sujeito, oportunizando o exercício da cidadania, envolvendo os educandos no processo de emancipação, vinculada à cultura e as relações sociais dando conta de uma educação básica de qualidade

como direito dos sujeitos. Da mesma maneira, oferecendo a possibilidade de encontrar no campo meios para o progresso, construindo novas opções para o desenvolvimento socioeconômico e participando deste.

Em outras palavras, Paraná (2009, p. 109):

Quando a escola começa a trabalhar com aspectos da realidade do educando, comprometendo-se com ela, olhando para onde ele vive, para seu entorno, a escola contribui para o fortalecimento e emancipação destes sujeitos. Estes passam a entender e a lutar por seus direitos, muitas vezes possibilitando efetivação de políticas públicas, dando novas oportunidades de vida e conseqüentemente re-concebendo o papel da escola e o seu próprio papel de sujeito na sociedade. (PARANÁ, 2009, p. 109).

Somado a estes pressupostos, para Freire (2016, p. 83)

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com a sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 2016, p. 83)

Entende-se a necessidade de que o sujeito do campo se reconheça em seu potencial e como peça fundamental nas engrenagens da sociedade. Para isso, visualizamos a importância de práticas pedagógicas imbuídas desse objetivo e comprometidas com essa realidade. Pois, para Caldart (2003, p. 66), “[...] não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro”.

É esse compromisso com o contexto social, relacionado ao uso de leitura e escrita na escola, que, segundo Kleiman (2005, p. 23), evitará a lacuna entre as práticas de letramento realizadas na escola e as que os sujeitos vivenciam, pois

[...] quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais... mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real. (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Nesse contexto, vemos a importância do ato de ler e do trabalho com gêneros discursivos como aliados indispensáveis na promoção da premissa aqui tratada, fazendo da prática preche de ações que irão direcionar uma perspectiva de continuação e projeção de futuro, pois reforça-se com as palavras de Caldart que “a

nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro” (2008, p. 13).

O sujeito do campo deve ter acesso à educação de qualidade, valorizando a vida no campo para escolher o caminho a trilhar, considerando o desafio de encontrar no campo a possibilidade de sobrevivência e progresso. Pois, segundo Wizniewsky (2010, p. 33):

O campo não é atraso, é história vivida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva e interaja com o lugar e seus sujeitos...pensada para manter a cultura raiz e a história daquele lugar. Essa escola deve formar sujeitos participantes e capazes de construir seu próprio caminho [...]. (WIZNIEWSKY, 2010, p. 33).

Entendemos, nesse contexto, o trabalho com a leitura dos gêneros discursivos como uma estratégia pedagógica para legitimar a emancipação do sujeito pertencente ao campo, valorizando o presente e encontrando no passado exemplos que inspirem ações futuras. Dessa maneira, tais práticas podem oferecer estruturas escolares que possibilitem a inclusão e as condições necessárias para transformar os paradigmas negativos e preparar para estas transformações.

### **2.3 A leitura na escola.**

Partimos da premissa de que qualquer ato de leitura começa pela motivação, seja qual for ela – nos atualizar, nos informar, por prazer, por necessidade de cumprir um dever escolar, enfim, é uma prática social. Segundo Lopes (2017, p. 60) “quando lemos um texto, estamos inseridos no mundo e passamos a agir sobre ele de forma diferenciada”.

O leitor será, segundo Domingos (2017, p. 91), “aquele que se articula com o texto e amplia suas possibilidades, em um movimento sem fim de aproximação e reconhecimento”. Ler é um ato em que os sentidos são socialmente construídos e influenciados. Dessa forma, sua perspectiva é edificada a partir do que lê, compreendendo a busca pela transformação a partir de um processo interativo.

Segundo Solé (1998, p. 21) a leitura na escola exerce as funções de “objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens”.

Principalmente quando entendemos que, segundo Freire (1989, p. 48),

[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se, é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa dinâmica que vincula a linguagem e realidade. Ademais aprendizagem da leitura e a alfabetização é um ato fundamentalmente político. (FREIRE, 1989, p. 48).

Isso implica que o aluno deverá ser capacitado para ler e perceber através da linguagem do texto, os propósitos, interesses e condições de produção, fazendo-se necessário ir além do que explicitamente podemos depreender.

Para Solé (1998, p. 90), alguns aspectos devem ser levados em conta com relação à leitura para que seu ensino e sua aprendizagem tornem-se mais eficazes:

[...] ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isto em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.

De acordo com o ponto de vista anterior, seria preciso distinguir situações em que se “trabalha” a leitura e situações em que simplesmente se “lê”. Na escola ambas deveriam estar presentes, pois ambas são importantes, além disso a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite.

[...]

Como podemos fazer diferentes coisas com a leitura, é necessário articular diferentes situações – oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento. A única condição é conseguir que a atividade seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar.

Por último, antes da leitura, o professor deveria pensar na complexidade que a caracteriza e, simultaneamente, na capacidade que as crianças têm para enfrentar – de seu modo – essa complexidade. Assim, sua atuação tenderá a observá-las e a lhes oferecer as ajudas necessárias para que possam superar os desafios que sempre deveriam envolver as atividades de leitura. (SOLÉ, 1998, p. 90)

Todos esses pressupostos devem ser levados em consideração e, além disso, faz-se necessário pensar a leitura para além do texto escrito; principalmente, de acordo com Domingos (2017, p. 102) “se o objetivo da escola for o de formar cidadãos competentes para se comunicar nos novos moldes e combinações que a vida social oferece”.

Segundo Rojo (2009), a escola não está formando leitores proficientes e eficazes, ou seja, não está tratando a leitura como um processo que implica algo que vai além da decodificação, passando pela compreensão e interação.

Assim, entendemos a importância do incentivo dado ao aluno, enquanto sujeito que tem seu pensamento construído na e pela escrita, favorecendo seu investimento na leitura como forma de concretizar os objetivos e pensar em uma educação transformadora. Pois, segundo Freire (2011, p. 20), o objetivo da leitura “implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Faz-se necessário destinar à prática de leitura, dos mais variados gêneros, especial relevância na prática escolar para o desenvolvimento de habilidades e competências que proporcionarão ao indivíduo participar ativamente de sociedades cada vez mais complexas, principalmente porque entendemos o pressuposto de que ler é interagir e, além disso, conforme Geraldi (2009, p. 66) é:

[...] ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, seremos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as gentes e suas relações. (GERALDI, 2009, p. 66).

Pensando nesses pressupostos e na responsabilidade que há em relação ao ensino e aprendizagem da leitura, diversos autores defendem o trabalho com textos e seus diversos gêneros, principalmente, quando entende-se que o objetivo é, segundo Dalvi (2013, p. 20):

[...] a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção... a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo. (DALVI, 2013, p. 20).

É na vivência com situações comunicativas e no contato com diferentes textos que exercitamos a competência linguística, entendemos o mundo a nossa volta e criamos a possibilidade de nele interagir. Segundo Bakhtin (2003, p. 294), “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Em outras palavras, aprende-se a ler, lendo.

Ler e entender o mundo através das mais variadas formas, com objetivos bem definidos e de acordo com a realidade de demanda de cada grupo, não se restringe apenas aos resultados esperados pelos objetivos instituídos. Uma vez despertados para ler e interpretar a realidade que estamos inseridos, certamente seremos

indivíduos de sucesso em todos os setores da vida inclusive na produção escrita de nossos discursos.

#### **2.4. Os gêneros discursivos como estratégia pedagógica para a emancipação do sujeito**

Diversos autores que tratam sobre educação defendem o trabalho com textos e os seus variados gêneros, principalmente, quando se concebe o texto, segundo Kock (2006, p. 10), como “lugar de interação de sujeitos sociais os quais, dialogicamente nele se constituem e são constituídos”.

Mas o que seriam os gêneros discursivos? Sabemos que a linguagem e o seu uso nas mais variadas formas permeiam todos os campos da atividade humana e é esta utilização da língua que, segundo Bakhtin (2016, p. 12), “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados aos quais denominamos gêneros do discurso”.

Em termos bakhtinianos, segundo Kock (2005, p. 54), os gêneros apresentam as seguintes características:

[...] os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional; além do plano composicional distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo; trata-se de entidades escolhidas tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (KOCK, 2005, p. 54).

Em outras palavras, os gêneros discursivos constituem-se de três elementos que são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Para Bakhtin (2006, p. 133), o conteúdo temático é “determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”.

O estilo, conforme Borges (2012, p. 149), refere-se à “forma como cada pessoa tem de se expressar, sugerindo uma estreita relação entre estilo e personalidade, estilo e individualidade”. Sobre estilo, Bakhtin (2003, p. 296) considera:

[...] os seguintes fatores que determinam o estilo do enunciado: o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante e a sua relação valorativa com esse objeto. A escolha dos meios linguísticos, segundo a concepção linguística corrente, é determinada apenas por considerações semântico-objetais e expressivas. Com isto se determinam também os estilos da língua, tanto os de uma corrente quanto os individuais. O falante com seu conhecimento de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição. É esta parte dominante. (BAKHTIN, 2003, p. 296).

Com relação à estrutura composicional, segundo Bakhtin (2003, p. 283), podemos observar “as formas da nossa língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas”.

Os gêneros do discurso são inúmeros e heterogêneos à medida que se relacionam com o cotidiano humano, suas manifestações e as novas demandas estando, portanto, relacionados às diferentes situações sociais. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 20), “os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Eles podem ser classificados em gêneros primários e gêneros secundários. Segundo Bakhtin (1992, p. 281), os gêneros primários “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” e os secundários, “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”.

Em outras palavras, os gêneros primários são considerados mais simples e da esfera cotidiana, enquanto os secundários, são mais complexos, sendo possível um passar pela esfera do outro.

Além da classificação em gêneros primários e secundários, eles podem classificar-se em orais e escritos. O relato, o seminário, a entrevista, o debate, dentre outros, são exemplos de gêneros orais. A fábula, o conto, a lenda, a notícia, o artigo, são exemplos de gêneros escritos. Em ambas categorias, muitos outros exemplos poderiam ser acrescentados. E, da mesma forma que na classificação anterior, eles mantêm entre si relações de interdependência.

Alguns gêneros se prestam mais ao trabalho em sala de aula e outros estão mais ligados à vivência cotidiana, ou ao acesso que determinado grupo social tem, etc. Porém, não é possível determinar uma hierarquia em ordem de importância e ou

qualidade quando nos referimos ao trabalho com estes no âmbito escolar. A escolha está intimamente ligada aos objetivos pré-determinados e almejados.

Os gêneros discursivos como representações das manifestações através da linguagem, fazem parte, inevitavelmente de nossa vida e, conseqüentemente, mesmo que não sistematizados e/ou referendados com a devida atenção, fazem parte do contexto escolar.

Com o passar e evolução dos tempos, surgem novos gêneros, enquanto outros mudam. Segundo Bakhtin (2011, p. 262),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Além disso, o gênero é determinado pela função que exerce no meio em que as pessoas estão interagindo vinculado a uma situação social, com suas finalidades e concepções de autor e destinatário exercendo uma função específica.

Os gêneros discursivos configuram-se como ferramentas indispensáveis para a realização de práticas de leitura e, segundo Schenewly (1994) *apud* Kock (2005, p. 55):

[...] o gênero pode ser considerado como ferramenta, na medida em que o sujeito- o enunciador- age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada. (SCHENEWLY, 1994, *apud* KOCK, 2005, p. 55).

E conhecê-los pressupõe o início de um processo de emancipação e melhor desempenho no domínio do ensino da leitura e escrita por reconhecermos os gêneros como articuladores entre as práticas sociais e os objetos escolares.

De acordo com Lopes-Rossi (2011, p. 70-71),

[...] um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 70-71).

Fica claro que compreender o conceito de gêneros não basta; é necessário relacioná-los com seus usos práticos, em situações comunicativas reais.

#### **2.4.1 Breve descrição de alguns gêneros discursivos utilizados na intervenção pedagógica**

Partimos da afirmação de Santos (2012, p. 17), quando diz que os adeptos ao conceito bakhtiniano,

[...] considerando o que os gêneros fazem ao se inserirem em uma ação social e discursiva, os adeptos dessa corrente teórica propõem uma abordagem pragmática, contextualmente situada, sem se limitar à classificação destes, mas preocupando-se, fundamentalmente, com critérios voltados para a plasticidade, a mobilidade e a criatividade que envolve sua produção. (SANTOS, 2012, p. 17).

Deixamos claro que a tentativa de delinear alguns aspectos que caracterizam os gêneros trabalhados em nossa intervenção pedagógica objetivam apenas instrumentalizar futuros disseminadores desta prática, não se configurando esta como um guia e/ou manual pronto e acabado. Principalmente, porque os gêneros não são estudados, eles devem ser vivenciados e, uma vez que eu mostre algumas características, elas não são fixas, podendo, por exemplo, a história em quadrinhos se apresentar em variadas formas.

Os gêneros escolhidos tentam abranger gêneros da preferência dos sujeitos participantes, orais e escritos, simples ou mais complexos, sem uma escala de superioridade. Com esse intuito, descreveremos o gênero roda de conversa, fotografia, poesia, história em quadrinhos, romance, carta, curta-metragem a partir da consulta em alguns sites que buscam caracterizá-los.

O gênero discursivo roda de conversa é um gênero que permite o diálogo e a interação dos sujeitos, valorizando a identidade de cada um, onde, no trabalho com a linguagem verbal, estabelecem-se trocas enriquecedoras.

A fotografia é hoje um gênero muito utilizado por pessoas de todas as idades e isso o potencializa para a aprendizagem escolar, principalmente, quando consideramos que toda a imagem contém uma mensagem e uma intencionalidade

que, mesmo não expressas verbalmente, estão implícitas desde o momento em que o sujeito seleciona a imagem que deverá ser otimizada e cuja capacidade de transmitir ideias é tal qual a de um texto de estrutura verbal.

Ao nos referirmos à poesia, a entendemos como um gênero que verbaliza emoções e impressões através de uma linguagem expressiva. É um gênero literário que se estrutura através do jogo das palavras caracterizados pelos recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações), semânticos e gráfico-espacial.

O gênero entrevista é um gênero que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas precedidas por uma contextualização realizada pelo entrevistador. As perguntas, mesmo que anteriormente planejadas, podem ser redirecionadas dependendo das respostas do entrevistado. Para isso, faz-se necessário o preparo e a clareza dos objetivos que pretendem ser alcançados.

A história em quadrinhos é composta basicamente de quadros, balões e legendas que combinam imagens e texto e que devem ser lidos de forma sequencial. Através desta associação de elementos, se constitui em um gênero bastante apreciado pelos alunos desta faixa etária.

O romance é um gênero literário caracterizado pela hibridez, ou seja, a combinação de gêneros, estilos e linguagens. Possui um enredo, revelando começo, meio e fim. Geralmente, possui um tempo, um espaço, um narrador, um clímax e um desfecho.

A carta atualmente é um gênero que, com o avanço da tecnologia, deu espaço a outros gêneros como por exemplo, a mensagem de *WhatsApp* ou o e-mail. Ela se estrutura através dos elementos: remetente, destinatário, data e local, saudação e despedida. Uma boa carta tem cinco parágrafos: início envolvente; explicação sobre a finalidade da carta; destaque de um problema; descrição do destaque ou problema com detalhes da sua vida; um fechamento que inclui pensamentos dos primeiros parágrafos.

O gênero discursivo curta-metragem é um filme cuja duração é de até 30 minutos com intenção estética, informativa ou educacional. Caracteriza-se pela dialogicidade com outros gêneros e se estrutura nas seguintes etapas de produção: criação do roteiro, escolha do elenco, local, equipamentos, figurino, objetos e utilitários, ensaio, preparação do cenário, ação, montagem e ajustes e divulgação.

Diante de todas essas descrições que pretendem, em linhas gerais apenas descrever algumas das principais características destes gêneros escolhidos, é

inegável que a decisão de utilizar os gêneros discursivos na sala de aula, das mais variadas esferas, implicará em mudanças e desenvolvimento de capacidades relacionadas ao domínio da linguagem, conduzindo a práticas diferenciadas e comprometidas.

## **2.5 O papel da escola e a importância do professor mediador no trabalho com gêneros discursivos**

Partimos do pressuposto de que lemos e interpretamos muito antes de entrarmos na escola e de que, segundo Bakhtin (2003, p. 261), “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. E destinamos à escola e, mais diretamente ao professor, o papel de oportunizar a ponte entre o conhecimento e a sua aplicação como resultado de aprendizagem significativa.

Concordamos com Possenti (2001, p. 9) quando este afirma que:

O verdadeiro problema da escola não é acertar a forma gramatical. O verdadeiro problema – que é de cidadania, de inserção – é de circulação pelos discursos. O que se poderia dizer é que este é um problema de leitura e de escrita. (POSSENTI, 2001, p. 9).

O professor, mediador insubstituível, diante de seu papel, torna-se o facilitador para que a linguagem seja entendida como ação na sociedade multifacetada e em constante transformação. Nas palavras de Freitas (2012 *apud* BORTONI-RICARDO, 2012, p. 68), “mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo”.

E, no trabalho com a leitura o professor precisa proporcionar informação, apoiar, incentivar e desafiar o aluno tendo em vista que a leitura é, segundo Solé (1998, p. 28), “um processo que deve ser ensinado e aprendido e cujo interesse é suscetível de incentivo”.

É o professor mediador que assumirá a posição de interlocutor, aquele que guiará o diálogo necessário entre o texto e os sujeitos envolvidos no ato da leitura, questionando, sugerindo, provocando e possibilitando que o aluno assumira a posição de sujeito que constrói através da linguagem. E ele exercerá este papel de guia, segundo Solé (1998, p. 75),

À medida que deve garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que se traduzem nos objetivos e conteúdos prescritos pelos currículos em vigor em um determinado momento. (SOLÉ, 1998, p. 75).

Mais do que isto, o papel da escola e do professor é, de acordo com Moura (2012 *apud* BORTONI-RICARDO, 2012, p. 88) “propiciar as condições necessárias para que nossos alunos tornem-se leitores autônomos, com domínios dos mecanismos com os quais lidamos quando lemos ou escrevemos”.

De acordo com Meurer (2002, p. 41), “[à] escola cabe desenvolver habilidades comunicativas em seus alunos por meio da prática de ensino ao explorar gêneros discursivos e ao inseri-los em diferentes atividades sociais”.

Ainda sobre esta responsabilidade, temos Neves (2007, p. 14):

[...] o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele, criar, promover experiências, situações novas que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia a dia. (NEVES, 2007, p. 14).

As práticas de leitura deverão proporcionar aos sujeitos condições para que a ação de encontrar novas informações seja colocada em prática de maneira autônoma e crítica, sobretudo quando se pressupõe que, segundo comenta Gutierrez (1998, p.45), “[...] um educador convencido de que está preparando homens para uma sociedade justa e democrática, atuará de forma realmente diferente daquela cuja preocupação máxima é cobrir os diferentes conteúdos do programa”.

Assim, emerge a necessidade de educadores que valorizem o desenvolvimento do educando como um todo com criatividade e criticidade, incentivando e valorizando a leitura crítica, que lê as entrelinhas e que relaciona esta leitura com o seu mundo materializado nos discursos, como meio capaz de formar cidadãos questionadores e participativos, que atendem às exigências do paradigma vigente. E, segundo Moura (2012, p. 111), “quanto maior a disponibilidade do professor em assumir o papel de mediador do ensino melhor será o resultado das interações em sala de aula”.

Da mesma forma, segundo Silva (1997, p. 64), “[a] observação crítica, pela escola, do que ocorre em sociedade é de fundamental importância ao trabalho de delineamento de objetivos para a prática de leitura [...]”.

O professor, mediador insubstituível, diante de seu papel, torna-se o facilitador para que a linguagem seja entendida como ação emancipatória, consciente de que, Freire (1997, p. 29):

[...] precisa reconhecer, primeiro, nos educandos um processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu. (FREIRE, 1997, p. 29).

Enfim, é essa necessária intervenção de um professor apto a mediar, que repercutirá em atividades de leitura e escrita capazes de mobilizar práticas de leitura imbuídas da perspectiva de emancipação do sujeito.

## **2.6 O Conceito de Emancipação do Sujeito segundo Paulo Freire**

Entendemos a emancipação do sujeito sob a perspectiva de Freire (1996), como uma prática libertadora onde os sujeitos, autônomos, assumem uma posição crítica de ação e reflexão diante da realidade em que estão inseridos. Tal conceito de emancipação nos remete à ideia de um sujeito que se transforma a partir de suas vivências aproximando-se do conceito de conscientização, pois o sujeito cria uma nova visão de mundo e de si enquanto participante que vê possibilidades de superação da ordem social em que está inserido.

Segundo Freire (2016, p. 128), “[...] os que são conscientizados tomam posse da própria situação, se inserem nela para transformá-la, pelo menos no projeto e nos esforços que lhe são próprios”.

Conscientes, passamos a agir e refletir entendendo a necessidade de entender os papéis ideológicos e a função que exercem determinados discursos, evidenciando-se, segundo Freire (2011, p. 53) “[...] uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente – o da reconstrução, com seus desafios a responder e suas dificuldades a superar”.

Além disso, segundo Vasconcelos e Brito (2006, p. 62), esta perspectiva crítica “[...] caracteriza-se por um anseio na análise de problemas; pelo reconhecimento de que a realidade é mutável e aberta a revisões e busca de análise dos fatos sem preconceitos, de modo indagador e investigativo”.

Esta reflexão, consciente, produz um efeito de empoderamento do sujeito, pois, segundo Freire (1980, p. 35), “quanto mais refletir sobre sua realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”.

Assim, munido dessa perspectiva, entendendo, articulando e participando das manifestações linguísticas, aqui entendidas como gêneros discursivos, e, cujos propósitos estão imbricados neste trabalho, o sujeito passará a atuar efetivamente em meio às demandas da realidade social a que estamos inseridos.

## **2.7 Desenvolvendo o sentimento de pertencimento.**

Entendemos a necessidade de despertar o sentimento de pertencimento, do sentir-se parte integrante de algo maior para, a partir daí, lutar para que este espaço, aqui delimitado à vida no campo, torne-se melhor, valorizando a cultura e a história. Segundo Freire (1987, p. 51),

[...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação, que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 1987, p. 51).

Valorizar a cultura e a história é uma forma de valorizar o presente, encontrando no passado os exemplos que inspiram ações futuras. Para Sá (2005), o pertencimento é a capacidade do ser humano de sentir-se pertencente ao meio, enraizado, onde, conseqüentemente, pressupõe outras relações do sujeito com o ambiente em que está inserido.

Em outras palavras, o pertencimento induz às relações sociais, à participação do sujeito em uma sociedade com relação ao espaço físico. Por exemplo, um aluno da escola do campo que aprecia o lugar onde mora, argumentando e defendendo o

seu ponto de vista com relação aos seus gostos e preferências e os motivos que o levam a apreciar enfim, fala do lugar onde vive, do porquê de viver naquele determinado local sentindo-se parte integrante.

Esse exemplo não se restringe ao sentimento de pertencimento ao campo, mas abre um leque de possibilidades, seja a um bairro, a uma cidade, um país, ou até mesmo a uma escola, etc., não importando o tamanho e abrangência.

Quando me sinto integrante de uma destas esferas – ou de muitas ao mesmo tempo – não me coloco alheio às responsabilidades que tenho como integrante de um todo. Além disso, não foco somente no que tem de negativo, porém me empenho em encontrar soluções para que outros paradigmas possam ser pensados.

### **3 METODOLOGIA**

A metodologia está pautada na pesquisa-ação, que se deu através das situações relevantes que emergem do processo com uma prática dialógica, transformadora e participativa a partir do contato diário com os alunos nas aulas de Língua Portuguesa. As situações consideradas referem-se ao trabalho com gêneros discursivos como estratégia pedagógica que contribui no processo de emancipação do sujeito do campo.

Caracterizando-se, segundo Tripp (2005), como inovadora, contínua, proativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida e disseminada.

Ainda, segundo Santos (2012, p. 111),

[...] o desenvolvimento de uma pesquisa-ação [...] torna-se relevante, em primeiro lugar, porque não se limita apenas a registrar, a descrever e a interpretar dados gerados pelo pesquisador, mas fundamentalmente porque, em sendo crítica, leva em consideração a voz dos seus sujeitos, os quais fazem parte do contexto do qual emergem as situações e as problemáticas investigadas. (SANTOS, 2012, p. 111).

Todas estas características fizeram de nosso trabalho uma prática contínua de pesquisa e ação reflexiva em um contexto imprevisível – o da sala de aula – que exige aperfeiçoamento eficaz e cujo propósito final é contribuir para que outros profissionais, dos mais variados lugares, compartilhem dos resultados evidenciados pelas práticas a partir dos pressupostos críticos, das crenças e dos valores figurados.

Segundo Brait (2017, p. 118),

Teoria, ética e estética, entendidos na unidade da responsabilidade, na pesquisa e na vida, constituem assim o tríplice imperativo a que o pesquisador tem de atender a cada momento, a condição indispensável da assunção da condição de pesquisador. Não se nasce pesquisador, vem-se a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consistência ética, na consciência estética, no espelho da esfera em que ser pesquisador faz e cria sentido. (BRAIT, 2017, p. 118).

Imbuídos da perspectiva de pesquisador é que estruturamos a pesquisa conforme segue.

### **3.1 Procedimentos adotados para a coleta de dados**

#### **3.1.1 Diagnóstico inicial**

O diagnóstico inicial foi efetuado através de constatações observadas enquanto supervisora dos anos iniciais e conversa informal sobre gêneros de preferência e que os alunos têm acesso em suas casas.

Logo após, em uma roda de conversa informal, conversamos sobre a temática proposta, isto é, a vida no campo. Questões como: Você gosta de morar no campo? Por quê? O que você mais gosta de fazer? Você acredita que mesmo depois de acabar os estudos é possível continuar morando aqui? Enumere pontos positivos e negativos que você vê em morar aqui no campo.

#### **3.1.2 Registro das atividades desenvolvidas**

O registro das atividades desenvolvidas ocorreu através de um diário reflexivo, de maneira rigorosa e metódica onde, como professora-pesquisadora, registrei minhas impressões e reflexões relacionadas às propostas, à atuação e às respostas dos alunos.

A observação participante e o registro do desenvolvimento dos alunos foram feitos durante e após a realização de cada aula da Unidade Didática através de seus posicionamentos orais e/ou escritos consolidados através da produção de um dos gêneros sugeridos após as atividades de leitura.

### 3.1.3 Registros de avaliação

Os registros de avaliação se configuraram em toda a produção escrita dos diversos gêneros discursivos realizados pelos alunos, pois, segundo Aguiar (2013, p. 155), “[...] o texto nunca é isento, mas está comprometido com o modo de ser e pensar de seu autor”. Além disso, a produção do gênero curta-metragem como culminância e representação dos objetivos concretizados através da linguagem fílmica.

### 3.1.4 Procedimentos para a análise dos dados

A análise dos dados foi feita através da pesquisa qualitativa, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), pode, a partir dos objetivos, estar pautada em asserções. Essas enumeramos para a presente pesquisa: trabalhar com temáticas relevantes e/ou próximas da realidade dos sujeitos oportuniza maior envolvimento e participação; quanto maior e mais variado o número de gêneros a que os sujeitos tenham acesso, melhor será seu desempenho da linguagem e interação; quanto mais nos identificamos com o lugar onde moramos, valorizamos e nos sentimos pertencentes, maior e mais responsável será a nossa ação cidadã; o uso de recursos tecnológicos é ferramenta facilitadora e, por fim, é imprescindível a figura do professor-mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo porque, como afirma Santín Esteban (2010, p. 27), “é uma atividade orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos [...]”.

Além disso, destacamos a afirmação de Lüdke e André (1986, p. 12) acerca da pesquisa qualitativa:

[...] o pesquisador, deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

A análise foi feita a partir das produções e manifestações dos alunos durante a intervenção pedagógica, observando, em seus discursos, fossem orais ou escritos, o posicionamento crítico e consciente que represente a emancipação dos sujeitos envolvidos, potencializado pelo sentimento de pertencimento.

### **3.1.5 Seleção dos Sujeitos da Pesquisa**

O público-alvo da pesquisa é caracterizado por uma turma de sexto ano: a maioria dos alunos deste ciclo, tem entre 11 e 15 anos de idade – o que pressupõe um período em que o seu desenvolvimento passa por diversas transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e sócio culturais em um processo de (re)constituição da identidade. Além disso, o 6º ano é também um ano de transição – o ensino passa de unidocência para um currículo que se divide em componentes curriculares – e isto exige uma atenção especial.

A turma começou com um número de vinte e três alunos, sendo que, no momento da pesquisa somente dezenove estavam frequentando as aulas regularmente. Desses, quatro são alunos repetentes no sexto ano. Os alunos da escola onde ocorreu a pesquisa são advindos das localidades próximas à escola do município de São Gabriel: Cerrito-Catuçaba, Canta Galo, Corredor Casa Nova e Pavão. A maioria deles se desloca de suas casas pelo menos duas horas antes do início das aulas.

As aulas aconteceram de maneira intercalada entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental, sendo, nas segundas e quartas-feiras, os anos finais, e, nas terças e quintas-feiras, os anos iniciais; e às sextas-feiras uma turma dos anos iniciais e outra dos anos finais.

As aulas de Língua Portuguesa aconteceram uma vez por semana, quatro períodos divididos entre a manhã e a tarde e, de quinze em quinze dias, dois períodos, totalizando a carga horária semanal de cinco horas/aula. Quando havia chuva, as estradas não possibilitavam o acesso à escola, aumentando o intervalo entre uma aula e outra.

## 4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentadas reflexões sobre como se deu o processo de construção e aplicação da Unidade Didática, desenvolvida a partir dos diferentes gêneros discursivos visando a leitura como estratégia pedagógica no processo de emancipação do sujeito. Iniciamos com o gênero discursivo roda de conversa, passando para a fotografia, poesia, entrevista, história em quadrinho, romance, carta e culminando com o gênero curta-metragem.

Destacamos alguns gêneros para analisar porém, entendemos que outros poderiam ter sido analisados uma vez que, segundo Rojo (2015, p. 20), “[n]ão há, pois, nada que digamos, pensemos ou escrevamos, utilizando-nos da língua ou das linguagens, que não aconteça em um enunciado”.

Será relatado a participação dos alunos do sexto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernesto José Anonni, no município de São Gabriel, as etapas em que se deram, as dificuldades e contribuições para o estudo.

E, para que pudéssemos refletir a partir de nossa ação, utilizamos todas as produções escritas dos alunos a partir do que a leitura dos diferentes gêneros discursivos sugeriu. Além disso, os apontamentos do diário reflexivo para que ancorássemos a pesquisa realizada.

Para isto, este capítulo foi dividido em três etapas: 1) a análise da elaboração da Unidade Didática; 2) a análise da implementação da Unidade Didática; 3) a análise da potencialização da leitura como estratégia pedagógica através dos gêneros discursivos cuja temática está comprometida com a realidade discente.

### **4.1 Análise da Elaboração da Unidade Didática: “Lendo, valorizando a vida no campo e desenvolvendo o sentimento de pertencimento através do uso dos gêneros discursivos”**

A elaboração desta Unidade Didática está pautada nos objetivos geral e específicos da pesquisa, para que, assim, seja possível responder à pergunta inicial desta pesquisa: em que medida os gêneros discursivos contribuem para a emancipação do sujeito do campo?

O surgimento da ideia de construirmos uma Unidade Didática deu-se a partir da qualificação do projeto de pesquisa com a sugestão da banca, pois, a partir da

proposta de trabalho e o direcionamento à leitura em específico, a sequência didática até então pensada, não atenderia ao que pretendíamos realizar, pois, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 96), a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero [...]”.

A sequência didática não foca somente na leitura, dando ênfase na escrita e reescrita, dessa forma, distanciando-se do nosso objetivo, pois direcionamos o trabalho à leitura dos diferentes gêneros discursivos, sem priorizar um ou outro, tendo na escrita a documentação, o registro, daquilo que foi despertado através da leitura.

Assim, desenvolvemos uma Unidade Didática, visto que ela representa um conjunto de atividades elaboradas a partir de uma temática relevante e próxima da realidade dos alunos, representando seus interesses somados ao do professor. Configurando-se essa, segundo Morrison (1981, p. 24-25) “um aspecto compreensivo e significativo do ambiente [...]”.

Na aplicação do projeto-piloto, ocorrida ainda no ano de 2017, cujo tema era “O uso dos gêneros discursivos como estratégia de legitimação da emancipação do sujeito do campo: das políticas públicas à prática docente”, com duração de 5 aulas, percebemos a participação efetiva e comprometida dos alunos. Tal evento motivou o aperfeiçoamento e a necessidade de expansão e análise mais detalhada do uso dos gêneros discursivos em sala de aula para possível contribuição na modalidade da Educação do Campo e dos sujeitos envolvidos neste processo.

Para tanto, desenvolvemos o projeto de intervenção pedagógica em 2018, no período de março a setembro, nas aulas de Língua Portuguesa, partindo de uma problemática comum à maioria dos contextos escolares e que cotidianamente é detectada, cujos dados estatísticos comprovam a dificuldade relacionada à prática de leitura e interpretação. O motor dessa prática veio das minhas inquietudes enquanto professora de Língua Portuguesa do sexto ano e supervisora dos anos iniciais pela observação, no que diz respeito a como é realizado o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula do primeiro ao quinto ano.

Infelizmente, identifiquei em minhas observações, enquanto supervisora, que há prioridade no uso restrito de alguns gêneros, principalmente os literários como poesias, fragmentos de romances, fábulas, pois, segundo Brait (200, p. 19) “[...] naturalmente, a literatura é uma forma privilegiada de linguagem e, por isso, recorre-

se a ela sempre que necessário”, porém, ainda segundo a autora, esta escolha deve vir acompanhada “[...] com a clareza de que também é necessário, em situação de ensino, olhar as demais formas assumidas pela linguagem [...]”.

Além disso, o trabalho com estes é bastante incipiente, não ultrapassando os limites da compreensão que teoricamente antecedem a interpretação e aplicação do que é sugerido pela leitura comprometida e preocupada com a formação de um leitor crítico e que realiza através da leitura a sua emancipação. Rojo e Cordeiro (2004, p. 9) fazem uma crítica com relação às práticas ligadas ao uso, produção e circulação dos diversos gêneros discursivos, pois, segundo eles,

[...] faz-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

Tal crítica nos leva a repensar nossas práticas para que elas possam configurar-se contrárias à afirmação apresentada, principalmente quando entendemos que, segundo Hirsch e Gabriel (2017, p. 169), “o sucesso em atividades de leitura é pré-requisito para que o indivíduo obtenha conhecimentos nas mais diversas áreas, bem como para a sua participação efetiva na sociedade”.

Assim, partindo do pressuposto de que os alunos devem ter acesso ao maior número possível de gêneros discursivos, não somente os da esfera cotidiana, mas também de outras esferas (acadêmica, jornalística, etc.), gêneros orais e escritos, incluindo os gêneros que fazem uso dos recursos tecnológicos, sem uma ordem estabelecida e/ou priorizada, é que propomos uma Unidade Didática, com o uso de variados gêneros voltados à temática da vida no campo.

A escolha da temática se deve ao compromisso de um currículo direcionado e pautado na realidade que demanda práticas comprometidas e situadas à Educação do Campo e aos objetivos específicos de desenvolver o sentimento de pertencimento e valorizar à vida no campo. Segundo Caldart (2012, p. 263), essa modalidade de ensino, exige uma luta que desafia os sujeitos a ocupar a escola

[...] como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com esta vida concreta. (CALDART, 2012, p. 263).

Nesse contexto, vemos a necessidade de trabalhar tal temática, o que não impede que, em outros contextos, sejam trabalhados outros temas que se relacionem ou que estejam relacionados com o sujeito e o seu contexto de acordo com a demanda.

Além disso, objetiva-se contribuir para que professores de todas as áreas e níveis de ensino façam uso dos mais variados gêneros discursivos como estratégia pedagógica no processo de emancipação do sujeito.

A unidade foi dividida em horas/aula, mas não foi representada em tempo de hora/relógio, porque a atividade de leitura sempre veio acompanhada de outras atividades relacionadas ao conteúdo que estava sendo trabalhado. Isto é, mais especificadamente com as classes gramaticais que se configuram no conteúdo do sexto ano, não cabendo salientar aqui uma vez que o nosso foco é a leitura.

#### **4.2 Análise da implementação da Unidade Didática**

Na primeira aula da Unidade Didática, iniciamos com a percepção da realidade, um diagnóstico inicial para direcionar e desenvolver as atividades que levarão o aluno a estabelecer relações, comparar, diferenciar, articular ideias e expor mudanças de comportamento significativas perante à temática considerada como a etapa primeira para o desenvolvimento de uma Unidade Didática.

Com a proposta de uma roda de conversa, um gênero discursivo pautado na oralidade que, segundo Kleiman (1998, p. 181), “o letramento está também presente”, foram feitos os seguintes questionamentos: você aprecia a vida no campo? A totalidade dos dezenove alunos do grupo do sexto ano, responderam que sim; inclusive Maria Eduarda, aluna que mora na cidade e que vem com o transporte escolar, porque é filha do motorista – ela afirma ser esse o motivo principal de vir e fazer questão de encarar duas horas viajando para poder estudar na escola do campo.

A segunda pergunta: o que você mais gosta de fazer? Todas as respostas direcionaram-se às atividades como caminhar ao ar livre, pescar e andar a cavalo. Continuando: você acredita que é possível continuar vivendo no campo? Dos dezenove entrevistados, dezoito disseram acreditar que sim e apenas uma menina pretendia ir morar na cidade. Segundo ela, sonha com isto, alegando,

principalmente, o fato de isto possibilitar ficar mais próxima de outras pessoas de sua família.

Além disso, solicitamos que citassem pontos positivos e negativos da vida no campo. Como pontos negativos, eles estabeleceram a falta de estradas em boas condições, postos de saúde, mercados e escola para continuar estudando depois do nono ano.

A falta de boas condições da estrada repercute diretamente na vida deles pois, devido a isto, precisam sair de suas casas mais cedo para poder chegar até a escola. Além disso, quando chove, há o cancelamento das aulas porque a estrada impossibilita o acesso à escola.

Os postos de saúde e mercado estão ligados às suas necessidades básicas e exigem um deslocamento que varia de quarenta e cinco quilômetros para uns a setenta quilômetros para outros, visto que se localizam no centro urbano. Os que dispõem de mais condições financeiras dirigem-se a cidade com mais frequência, em contrapartida, a maioria espera por atendimento médico e odontológico com soluções paliativas até o dia que vão até a cidade. Infelizmente, muitas vezes, alguns voltam sem o atendimento porque não conseguem ser atendidos. O mesmo acontece com a compra de alimentos: a maioria deles vai com sua família uma vez por mês até a cidade e, caso o que tenha sido comprado não dure os trinta dias, precisam conviver com a espera e carência.

Com relação à falta de uma escola de Ensino Médio e ou um curso profissionalizante, observa-se o impedimento da maioria deles possa dar continuidade a seus estudos pois suas famílias não conseguem mantê-los na cidade. Dessa maneira, não projetam muitas perspectivas para o futuro. Os meninos demonstram o desejo de permanecer no campo, porém não tem consciência da necessidade de aperfeiçoamento para que possam acompanhar a efemeridade com que as coisas mudam, inclusive nas técnicas e manejo de plantas. As meninas desejam continuar estudando ou casar e constituir família.

Como pontos positivos, são mencionados: o ar puro, a fruta no pé, o silêncio, o contato com a natureza. O ar puro, porque, quando vão até a cidade, mencionam os inúmeros carros circulando e as fábricas; a fruta no pé que a natureza oferece sem que seja necessário ir até um mercado e comprá-las; o silêncio, em contrapartida ao barulho de carros, buzinas, pessoas; o contato com a natureza

relacionado às atividades que apreciam realizar como andar a cavalo, tomar banho de açude, pescar.

Na sequência, cada aluno deveria falar uma palavra relacionada ao campo. Dentre elas destacaram-se: lavoura, terra, colheita, árvores, açude, frutas, horta, vegetação, ar puro, rios, animais, agricultura, estrada, plantação.

O gênero roda de conversa configura-se como espaço formativo para o trabalho com a linguagem verbal, permitindo o diálogo e a interação dos sujeitos, valorizando a individualidade de cada um. Neste primeiro contato com a temática, notou-se o quanto sentem-se à vontade para falar, contribuir, participar, oralmente, de algo que faz parte de seu cotidiano: sua rotina e gostos.

Evidenciou-se o pressuposto que defendemos da concepção de linguagem como interação em que o trabalho com o gênero oral, roda de conversa, e tornou-se uma estratégia pedagógica como prática da linguagem que trouxe à tona, externou os posicionamentos individuais de cada sujeito integrante do grupo, partilhando-os.

Na aula de número dois, foi proposto um passeio nos arredores da escola para que cada aluno, com a câmera de seu celular, realizasse algumas fotos – ou com o de seu colega, pois quatro dos alunos não dispunham de aparelhos na sala de aula. A proposta foi de fotografar imagens que, mesmo sem palavras, nos dissessem muito, que lhes chamassem a atenção. Todos aderiram à proposta e demonstraram prazer na realização da atividade: primeiro, o fato de sair das quatro paredes da sala de aula e ver o mundo lá fora, e, segundo, trabalhar com um gênero que apreciam muito.

Cabe destacar alguns posicionamentos como o da aluna Raissa: “Nossa, quanta coisa linda que na maioria das vezes passa despercebida!”. Segundo Rocha, *et al.* (2011, p. 04), “a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores”.

A proposta era de duas ou três fotos, que deveriam ser enviadas através do *WhatsApp* para serem impressas para uma futura atividade. Porém, estendeu-se como tarefa de casa, pois muitos deles observaram outras cenas que lhes chamou a atenção em suas casas, tais como imagens de animais, do nascer e pôr-do-sol, fenômenos da natureza. Assim, muitos desses registros me foram enviados através do *WhatsApp*.

Segundo eles, tornou-se muito difícil escolher algumas imagens, pois foram inúmeras as paisagens que lhes chamaram a atenção. Cabe salientar que o objetivo

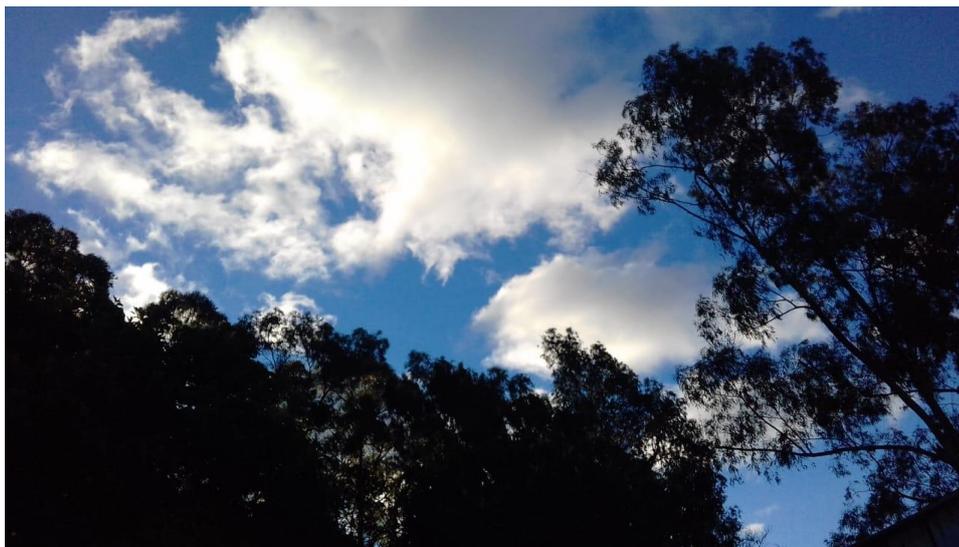
de apreciar, registrar e desenvolver o olhar crítico e respeitoso foi muito além do que se esperava e representou aprendizagem significativa. Até a presente data, todas as semanas continuo recebendo fotos via *WhatsApp*, sem falar de todas as vezes que saímos para fora da sala de aula com fim de realizar atividades de leitura ou ir até a horta, e eles me chamaram atenção de imagens que deveriam ser registradas.

Não nos resta dúvidas de que fotografar e trabalhar com esse gênero é uma prática apreciada pelos alunos no seu dia-a-dia. E aprender a analisar múltiplas linguagens é uma das competências descritas na Base Nacional Curricular Comum, cujas práticas de multiletramentos impulsionam a melhora da leitura e, conseqüentemente, da escrita.

Na aula de número três, após uma seleção de um número reduzido de fotos devido ao custo de impressão, foi solicitado que cada aluno lesse e interpretasse a foto escolhida, descrevendo-a através de uma poesia. Conversamos sobre o gênero poesia e a não necessidade de mantê-la com uma estrutura rígida e com rimas, mas sim com a preocupação em relação a coesão e coerência que se estabeleceria com o que estava sendo descrito através da linguagem poética. O encontro ocorreu com o objetivo de desenvolver a criação de poesias a partir da exploração da relação entre imagem e texto verbal.

A seguir, exemplifico algumas das poesias produzidas por eles, a partir das fotos escolhidas pelos alunos de maneira aleatória. Keila (figura 1): “De manhã quando acordo / Vejo os pássaros cantando / E os cavalos cavalgando / As árvores com suas folhas / Balançando ao vento / Na natureza a gente não acha defeito”.

Figura 1 – Fotografia: “imagens que chamam nossa atenção” (Keila)



Fonte: Autora (2018).

Percebe-se que a aluna faz uma mescla da sua vivência, enumerando ações e expressando o seu sentimento com relação à vida no campo quando, ao concluir sua estrofe diz que “[...] na natureza a gente não acha defeito”. Ou seja, suas vivências fazem com que ela conceba o espaço onde ela vive como o lugar perfeito.

Stefany (figura 2): “Um céu azul na manhã fininha / Com os peixes saltando de alegria / Os matos altos / E as montanhas verdes / E o sol saindo / Para criar o dia”.

Figura 2 – Fotografia: “imagens que chamam nossa atenção” (Stefany)



Fonte: Autora (2018).

A aluna faz uma descrição mais isenta de julgamentos. Porém, quando ela diz “com os peixes saltando de alegria” depreende-se, talvez inconscientemente por ela revelado, o seu sentimento com relação ao ambiente que está descrevendo e está inserida. Isto é, e os peixes saltam de alegria, certamente é porque apreciam este lugar.

Na imagem a seguir, o aluno apenas descreve a foto sem a utilização da linguagem poética. Em sua fala, disse que não sabe escrever poesias. Para minha surpresa, ao encerrar a atividade ele se manifestou dizendo: “A vida no campo fica no coração / e a gente leva na nossa vida como lição”. O que evidencia que, mesmo tendo tido dificuldade em expressar sua leitura do gênero fotografia, ele demonstrou sensibilização à temática.

Figura 3 – Fotografia: “imagens que chamam nossa atenção” (Dariel)



Fonte: Autora (2018).

A partir da figura 4, Letícia escreveu: “Mais um dia / Neste pasto tão bonito / Pastam vacas / Que alegram nosso dia / Dia de harmonia que / Renova cada dia”. Nas palavras de Letícia, o transcorrer da vida no campo e a harmonia em que se apresenta a natureza e os seres que nela convivem repetidamente todos os dias.

Figura 4 – Fotografia: “imagens que chamam nossa atenção” (Letícia)



Fonte: Autora (2018).

Por fim, Alana, em diálogo com a figura 5, escreveu: “O sol nascente da manhã / Enche os olhos de luz. / A tarde é à toa / Com conversa boa / Tudo se transforma em paz. / Ao fim do dia / Observar o pôr-do-sol / É uma dádiva de alegria”.

Figura 5 – Fotografia: “imagens que chamam nossa atenção” (Alana)



Fonte: Autora (2018).

O dia, do nascer ao pôr do sol é representado através de um sentimento de valorização e pertencimento. A linguagem poética transforma em versos o que representa, para a aluna, o desfrutar da vida no campo.

Percebemos, primeiramente, uma certa resistência, pois os alunos não acreditavam na possibilidade de ler e interpretar um texto desprovido de palavras

escritas – era a primeira vez que estavam realizando esta tarefa. Porém, após uma conversa onde puderam expressar suas impressões sobre as fotos oralmente, instigados por perguntas que os levaram a fazer inferências sobre as imagens, realizaram a tarefa e apreciaram ouvir as poesias de todos, através da minha leitura para eles em voz alta.

Na aula de número quatro, entendida a necessidade de estabelecermos vínculos com o nosso passado para entendermos o presente e projetarmos o futuro, elaboramos uma entrevista com a produção coletiva onde todos os alunos contribuíram com perguntas e/ou curiosidades deles que seriam feitas aos entrevistados.

Conversamos como seria a entrevista; decidimos quem seriam os entrevistados – os dois moradores mais antigos da localidade, seu Armino (93 anos) e dona Medora (93 anos). Ela, avó de um dos integrantes do grupo e ele, avô de uma aluna do sétimo ano da escola. Ambos ativos e bastante lúcidos.

Após decisão, desenvolvemos as perguntas e conversamos sobre as características do gênero entrevista e a postura que deveriam ter enquanto entrevistadores. As perguntas seguem abaixo, porém não funcionaram, necessariamente fixas, tendo sido possível mudá-las, adaptá-las e/ou incluir outras. Conforme transcrição do diário de campo:

*Como vocês iam para a escola antigamente? Como era a escola? Como carregavam os materiais? Como eram as professoras? Como plantavam? Quanto tempo você mora aqui? O que você gosta de fazer? Como brincavam? O que querem aqui para fora? Você acha melhor agora ou antigamente? Nos conte uma história: Com quantos anos se casavam? Com relação ao tempo, vocês percebem mudanças? Como eram os meios de locomoção? Vocês plantam de acordo com as fases da lua? Vocês incentivam seus netos a permanecerem no campo [...].*

Na data marcada, com o transporte da escola, realizamos a visita: saímos pela manhã e nos direcionamos até a casa de dona Medora, na localidade do Canta Galo (quinze quilômetros de distância da escola).

Figura 6 – Fotografia: Entrevista na casa de dona Medora



Fonte: Autora (2018).

Ela respondeu a todas as perguntas prontamente, demonstrando, em suas respostas, o quanto aprecia a vida no campo, pois vive no campo desde que nasceu e não gostaria de passar a viver na cidade. Mencionou ainda apreciar toda a vida do campo: capinar, cuidar das plantas e animais, etc.

Inicialmente, sobre seu passado, comentou sobre o transporte escolar que não tinha e que seus contemporâneos precisavam ir a pé ou a cavalo. Seus materiais escolares iam dentro de bolsas confeccionadas por sua mãe. Sobre as professoras, disse que, naquele tempo, eram bastante rígidas e, caso os alunos não realizassem alguma das coisas que fosse solicitado, eram castigados.

Nesse momento, os alunos se entreolhavam como que se percebessem o quanto tinha mudado para melhor e, muitas vezes, eles ainda reclamavam. Houve o comentário: “eu nunca mais vou reclamar do ônibus!”. E, quanto às professoras, fiz questão de salientar bem para que prestassem bastante atenção.

Ela continuou dizendo que as plantações eram realizadas com bois e arados ou mesmo manualmente. Contou que, naquela época, não tinham máquinas como as que hoje vemos. Nesse momento, os alunos questionaram-na sobre as fases da lua influenciarem ou não na produção dos alimentos, pois estávamos construindo um canteiro, nesse mesmo período, na horta da escola, e estávamos buscando todas as informações necessárias para o plantio.

Para encerrar sua conversa, nos diz que, infelizmente, antigamente era mais fácil a vida no campo e que, em função da falta de oportunidades, pois não possui

terras próprias, acredita que, para seus netos, seja melhor tentar a vida na cidade, mesmo temendo um futuro incerto.

Agradecemos à sua participação e nos dirigimos à casa de seu Armindo (dez quilômetros distante da escola), que se localiza em outra direção, na localidade do Rincão dos Ambrozi. No caminho, os alunos estavam empolgadíssimos, comentando sobre as respostas da entrevistada. Inclusive, recontaram uma história engraçada que ela lhes contou sobre uma noiva que havia ido casar-se e esqueceu de colocar as roupas íntimas. No caminho, a carroça virou e apareceu o que não devia.

Chegando na casa de seu Armindo, fomos recebidos com um fogo de chão e chimarrão. Ele nos disse o quanto estava feliz com aquela visita, inclusive, que havia solicitado à sua nora que realizasse um almoço para que nós e que não fôssemos embora sem comer. Nos sentamos ao redor do fogo, e começamos a conversa. Algumas vezes ele solicitou que refizéssemos as perguntas, pois não as havia entendido ou ouvido.

Ele também respondeu às perguntas com atenção e desprendimento: nos relatou sobre a escola e o plantio da mesma maneira que dona Medora. Na continuação da conversa, pontuou a necessidade de estradas melhores e a presença de um posto médico e mercados perto de suas casas.

Diferente de dona Medora, seu Armindo defendeu a ideia de que seus netos deveriam ir até a cidade e aperfeiçoar-se, porém, deveriam retornar ao campo. Ele, mesmo que com uma pequena propriedade, vive e criou seus filhos com a venda de produtos produzidos neste local.

Uma das histórias contadas pelo seu Armindo girou em torno de um episódio de quando se perdeu com sua esposa em um mato perto de sua casa. Mesmo conhecendo bastante, com o cair da noite não encontraram o caminho de volta, e ali passaram até que o dia amanheceu.

Figura 7 – Fotografia: Entrevista na casa de seu Armindo



Fonte: Autora (2018).

Ambos os entrevistados demonstraram um sentimento de pertencimento muito forte e que os permite viver intensamente e apreciar o lugar onde vivem sem cogitar a mudança para a cidade. Afirmaram que sequer gostam de ir até a cidade e permanecer mais do que um dia.

No caminho de volta para a escola, depois de almoçarem na casa de seu Armindo, de uma partida de futebol e de uma caminhada para conhecer os seus animais e o açude, convite feito por ele, os alunos não cessavam de trocar ideias, relembando as respostas dos entrevistados. Todos apreciaram a atividade e sugeriram que realizássemos outras entrevistas, em outras casas e com outras pessoas de idades diferentes.

Aceitei a sugestão, não a descartando, mas alertei-os sobre a nossa carga horária pequena e a lista enorme de atividades e conteúdos que precisariam ser contemplados no decorrer do semestre letivo. Atividades como essas demandariam muito tempo, porém que o aprendizado é imensamente rico e inquestionavelmente

significativo: certamente não seríamos as mesmas pessoas antes e depois daquela entrevista.

Na aula de número cinco, foi proposto o trabalho de leitura com uma história em quadrinhos. Este gênero é bastante apreciado pelos alunos principalmente pelo fato de relacionar o texto verbal com o texto não verbal, ou ainda, nas palavras deles: “por não ter muita escrita!”.

Figura 8 – História em quadrinhos sobre a vida no campo



Fonte: Baraçal (2013).

Na história acima há dois personagens. Um deles defende a vida no campo e o outro a vida na cidade, cada um usando argumentos para mostrar o que cada lugar tem de melhor. O amigo de Pedro mora na cidade e tenta convencê-lo de que lá tem muitos atrativos e que ele deve conhecer, porém, no último balão, Pedro é assertivo em sua decisão dizendo que não importa tudo o que ele fale, pois ele ficará no campo: “Não troco minha vida no campo por nada do que você me disse”.

Após a leitura e discussão, foi solicitado que cada um se posicionasse, defendendo o seu ponto de vista, com a produção de um quadrinho e/ou uma história em quadrinhos a respeito da temática.

O aluno Kauã (Anexo I) estruturou sua defesa, referindo-se à vida na cidade como não sendo “vida normal”, pois, para ele, normal é a vida no campo, sem muito barulho, carros. Letícia (Anexo II), por sua vez, convenceu sua amiga Valéria, dizendo que no campo você pode pescar, nadar, tirar leite e se divertir muito. Imagina que sua amiga iria ficar no campo com ela pois, qual criança não quer se divertir muito?

Eduarda (Anexo III) trava um diálogo bastante argumentativo entre Joana e Bia. Mesmo Joana dizendo a Bia que no campo as coisas não mudam nunca, ela simplesmente a convence a passar as férias com ela para que veja como é e comprove com a experiência o quanto é legal andar a cavalo, pescar no rio, conhecer as plantações, etc.

Keila (Anexo IV) um amigo da cidade vem visitar um que mora no campo e convidá-lo para ir até a cidade. Porém, o que mora na cidade acaba concordando com os contra-argumentos apresentados por seu amigo e afirma que a vida no campo “é muito melhor”, prometendo voltar para conhecer melhor o lugar.

Nas produções ilustradas e nas demais, percebemos a defesa forte e bem argumentada, pautada em atividades de sua preferência com relação à vida no campo. Todas as histórias produzidas conduzem ao mesmo final: os personagens são convencidos de que viver ou passar um período no campo é algo muito bom e cuja experiência incita a realização. Segundo Barbosa (2004), isto acontece principalmente porque os alunos são motivados através deste gênero para o conteúdo e desafiados para o desenvolvimento do senso crítico.

Os alunos produziram esta atividade com capricho e empolgação. Alguns demonstraram apenas um pouco de insegurança na hora de realizar os desenhos pois julgavam não saber desenhar.

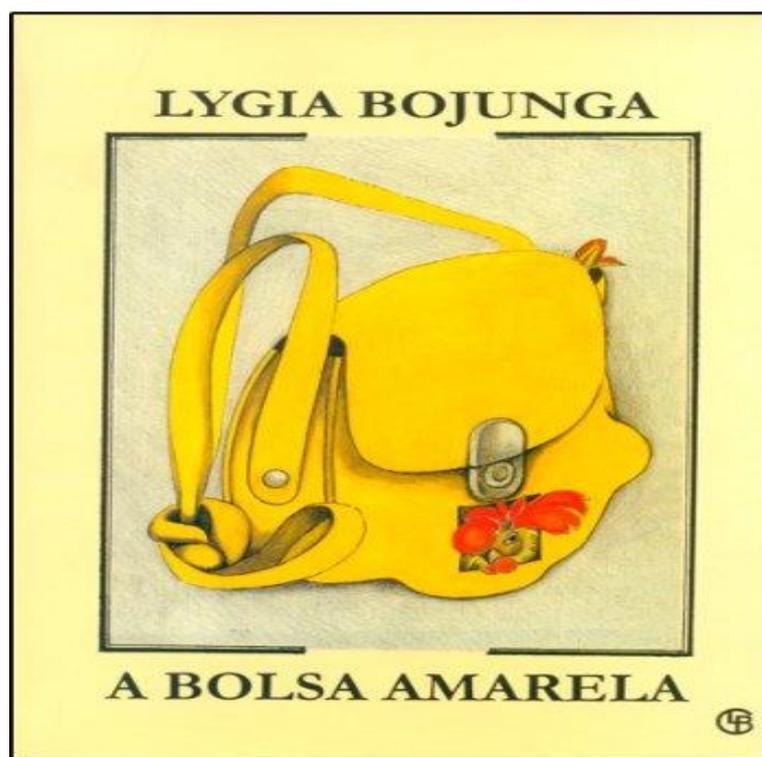
Para o autor Rezende (2009), o trabalho com as histórias em quadrinhos pode ser integrar o lazer, o estudo e a investigação, uma vez que a integração dos elementos verbais e não-verbais se configuram em um convite à interação leitor-autor.

Na aula seguinte, antes de iniciar a próxima atividade, realizamos a leitura de todas as histórias produzidas por eles em voz alta, para o grande grupo. E, posteriormente ficaram expostas para que todos pudessem observá-las.

Para a aula de número seis, como os alunos teriam um recesso escolar de quinze dias, foi solicitada a leitura do livro “A Bolsa Amarela”, da autora Lygia

Bojunga. Como não haviam exemplares para todos, a escola disponibilizou fotocópias para que todos pudessem realizar a leitura em casa, no período de férias. O livro é um dos clássicos da literatura infanto-juvenil brasileira. Na obra, a autora nos leva a refletir sobre a vida da protagonista, as vontades que ela tem, bem como, a construção de outros gêneros, tais como a carta, já que Raquel sonha em ser escritora. Segue a capa do livro:

Figura 9 – Capa do livro “A Bolsa Amarela”



Fonte: Bojunga (1998).

Após a realização da leitura da obra completa, os alunos, em duplas, deveriam apresentar os dez capítulos da obra na forma de seminário assim que retornassem das férias. No regresso, mais da metade dos alunos confessou não ter realizado a leitura da obra e além disso de não ter entendido nada do que havia lido. Dessa maneira, tivemos que mudar o planejamento, e, ao invés de começarmos com a apresentação dos capítulos, começamos oferecendo um momento para a leitura dos capítulos. Ofereci um momento de leitura de deleite, onde, com um tempo determinado, cada grupo deveria realizar a leitura de seu capítulo em algum lugar da escola de escolha livre, para, logo após, retornar à sala e apresentar para o grande grupo.

Figura 10 – A leitura dos capítulos do livro “A Bolsa Amarela”



Fonte: Autora (2018).

No romance, a personagem Raquel possui três grandes vontades que as coloca dentro da bolsa amarela: a vontade de ser grande pois sofre muito com os irmãos maiores que vivem implicando com ela e ela acaba sempre ficando com o que os outros não querem mais (por exemplo, as roupas que ganham da tia Brunilda), a vontade de ser menino e a vontade de ser escritora.

Junto com as vontades, Raquel coloca dentro de sua bolsa (que ganhara de tia Brunilda, uma tia que compra muitas coisas e logo se enjoa delas doando-as) um alfinete de fralda que encontra no caminho, um galo e um guarda-chuva. E, a partir daí, se desenvolve a narrativa entre um conflito e outro.

Durante o seminário da obra e as questões direcionadas para que houvesse compreensão, primeiramente da obra e posteriormente interpretação e aplicação, muitos alunos se manifestaram identificando-se com os fatos e situações vivenciadas pela personagem externando também as suas próprias vontades: quem nos conta a história? Quem são os personagens? Qual é o principal? Que temas são abordados? Onde estão explicitados? Como é a menina Raquel? Quais são suas angústias...?

Com a realização do seminário da obra, evidenciou-se a importância do papel do professor-mediador. A leitura por si só não havia atingido o objetivo principal de sensibilizá-los para o gênero, assim, destacamos a importância da intervenção do professor pois, segundo Rouxel (2013), cabe ao professor avaliar as dificuldades e

procurar intervir para saná-las. Principalmente quando consideramos que, Rouxel (2013, p. 3) diz: “[...] disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos... pela leitura sensível da literatura o sujeito leitor se constrói e constrói a sua humanidade”.

Durante o seminário, foi possível perceber o quanto os alunos se identificavam com as ações da personagem e, segundo a maioria deles, já desejaram ser outras pessoas, estar em outros lugares, com outras pessoas da família da mesma maneira que a personagem.

Quando a aluna Alana apresentou o capítulo dez, ela me surpreendeu, pois eu não havia atentado para este detalhe, destacando que lhe chamou a atenção que, na “casa dos consertos”, onde Raquel descobriu uma outra maneira de ver as coisas, inclusive teve suas vontades de ser e fazer outras coisas diminuídas, havia o avô de Lorelai, a amiga para quem Raquel dirige suas cartas, que mesmo velho, continuava lendo e estudando muito para se aperfeiçoar.

Esta colocação suscitou um debate em torno da questão, inclusive retomando a entrevista que eles haviam realizado com os dois moradores mais antigos e o seu encantamento diante da sabedoria dos mais velhos. Por fim, eles me pediram para que eu os levasse até o final do ano para conhecerem o asilo de São Gabriel e, para que pudessem passar algumas horas com estas pessoas. Prometi e me comprometi com eles, que combinaríamos um dia e realizaríamos esta visita.

Na aula de número sete, continuamos trabalhando com o romance “A Bolsa Amarela”, porém com ênfase em um dos gêneros destacados dentro do romance que são as cartas que Raquel, a personagem principal, escreve. Com o seu desejo de ser escritora, a personagem escreve muitas cartas a amigos e em uma delas, diz à Lorelai, o quanto apreciava a vida no campo, o quanto era bom quando ela e sua família moravam lá. Segue a carta:

*Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore pra subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois toca todo mundo a jicar emburrado. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto pra criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim?*

Fonte: Autora (2018).

Assim, para dar continuidade a proposta de intervenção pedagógica, estudamos o gênero e contatamos com uma escola da cidade para que houvessem trocas de cartas oportunizando o intercâmbio entre as escolas. Foi uma euforia a hora da escolha dos destinatários mesmo sem conhecê-los.

Como a turma da cidade é maior do que a do campo, alguns alunos se dispuseram a escrever mais do que uma carta. Partimos da carta escrita por Raquel a Lorelai com a proposta de que cada um contaria como é a sua vida no campo, o que gosta de fazer, etc. e questionará sobre a vida na cidade.

A proposta pretende se estender com outras trocas de cartas até uma data, previamente marcada, para que os alunos da cidade venham até a escola e eles se conheçam pessoalmente. Porém nos restringiremos à análise apenas da primeira carta por se tratar da temática a que direcionamos a nossa intervenção pedagógica.

A maioria dos alunos nunca tinha escrito uma carta antes, principalmente pelo fato de que este gênero, atualmente, deu lugar para outros, tais como as mensagens de celular, *WhatsApp*, mensagens no *Facebook*, *e-mails*. São poucas as pessoas que ainda escrevem cartas, considerando a efemeridade com que as coisas

acontecem e a dificuldade do processo em si – escrita, ida ao correio, chegada ao destinatário.

Observou-se que muitos dos alunos tiveram dificuldades na escrita das cartas, sendo bastante objetivos e sintéticos. Vicente escreve assim, conforme transcrição do diário de campo:

*Oj, eu sou o Vicente.  
Eu moro em São Gabriel ( interior ). Tenho 12 anos.  
A vida no campo aqui é muito legal e divertido.  
Tem muitos animais e eu ando à cavalo.  
Tem ar puro, é tranquilo e sem muito carro para poluir.  
O que você achou?*

Vicente.

Assim como ele, outros colegas como Geovani, Guilherme e Dariel foram bastante diretos apenas identificando-se e mencionando alguma atividade de sua preferência e falando como é a vida no campo. Por outro lado, alguns exemplos como os que seguem, mostraram-se comprometidos com o gênero e as suas características:

Figura 12 – Carta da aluna Alana

|   |
|---|
| <p>Prezada Luíza,</p> <p>Meu nome é Alana, moro no interior de São Gabriel, na comunidade do Canta Galo. Estudo na escola Ernesto José Annoni, aqui do campo. Aqui fora é bem legal, tem ar puro, rios, açudes, muitas árvores e campos (principalmente para a agricultura).<br/>Queria saber como é a vida na cidade...<br/>Você passeia todos os dias na rua? Ou você fica dentro de casa até o horário da aula?<br/>Eu gosto bastante de caminhar no campo. É muito bom.<br/>Cada vez que eu ando pelo campo, vejo que é super legal ver os pássaros nas árvores, os peixes na água, as vacas pastando...<br/>Me conte como é sua vida na cidade.</p> <p style="text-align: right;">De Alana – 6 ano</p> |
|---|

Fonte: Autora(2018).

Figura 13 – carta da aluna Letícia

Prezada Kimberly,

Oi, eu sou Letícia e moro no campo. Estudo e amo minha escola. Aqui me divirto de montão com minhas amigas. Garanto que aí deve ser muito legal também.

Eu gosto muito daqui. Às vezes me dá vontade de viver para sempre no campo. Quase toda a minha família mora aqui. Pena que eu vou crescer um dia mas até lá eu vou cuidar e amar de onde eu moro.

Agora posso fazer algumas perguntas. Tente responder todas!  
 Você gosta de viver na cidade? Você gosta de que tipo de coisas? Você gosta mais do campo ou da cidade? Você já pensou nisso?

Tchau!!! Adorei escrever para você.

Letícia.

Fonte: Autora (2018)

Ambas meninas demonstraram o quanto apreciam a vida no campo e interagem com o destinatário questionando-o sobre a vida na cidade. Além disso, cabe ressaltar a preocupação com que a aluna Letícia se refere ao futuro e à possibilidade de não continuar vivendo no campo.

A seguir, a carta de Maria Eduarda, a menina que mora na cidade e que estuda no campo em função de seu pai ser o motorista do transporte escolar:

Figura 14 – Carta da aluna Maria Eduarda

Dhysofer,

Eu sou a Maria Eduarda. Eu moro na cidade mas eu estudo no campo. Eu adoro a minha escola. Ela é muito legal.

Aqui dá para jogar no campo e estão construindo uma quadra para quando chover. A gente está fazendo uma horta e quem ganhar a melhor horta vai ganhar uma viagem grátis.

A praça aqui é muito legal, a gente pode conversar. As vezes a gente fica fazendo campeonato para ver quem salta da balança mais longe... é muito legal a vida no campo!

Prefiro o campo do que a cidade!!!

BJSS! Maria Eduarda

Fonte: Autora (2018).

Nota-se que a aluna demonstra o quanto aprecia estudar no campo, descrevendo ações e eventos que vivencia na escola porque não tem a experiência de vida no campo. Cabe ressaltar que em nenhum momento ela se refere à sua vida

na cidade do que se depreende o desejo de viver, assim como seus colegas, no campo.

Nas aulas oito, nove e dez, como culminância da Unidade Didática direcionada, à temática da vida no campo e, por se configurar em um gênero muito apreciado pelos alunos, estudaríamos o gênero discursivo curta-metragem. Realizamos, assim, o preparo do roteiro, as escolhas dos personagens, a atenção aos elementos relacionados à fala, à postura corporal, ao local de gravação e vestimentas.

Os alunos decidiram que contariam como é a vida de uma criança do campo – desde o despertar cedo, pegar o ônibus para ir até a escola, passar o dia na escola, voltar e ainda querer aproveitar o restinho do dia para brincar.

Dividimos a narrativa em cenas, pois, segundo orientação, dessa maneira, ficaria mais fácil a gravação e os ajustes necessários: na cena 1, a aluna Keila, personagem principal, está deitada sobre o campo e decide escrever sobre a sua vida. Na cena 2, começa o dia no campo e, na família de Keila, representada pelos alunos Patrick (pai), Andrielly (mãe), Alana, Raissa e Bernardo (filhos).

Na cena 3 é tratado o ambiente de trabalho que o pai organiza junto a seus ajudantes, Geovani e Vicente. Na cena 4, as crianças pegam o ônibus e vão para a escola. Na cena 5, já na escola; e na cena 6, vivenciam o intervalo, onde, para a maioria das crianças da escola do campo, é o único momento de convivência, pois a maioria deles moram longe uns dos outros.

Na cena 7 e 8, as crianças sobem e descem do ônibus e chegam em casa. Neste momento correm para dentro de casa e aparece de novo a cena da menina escrevendo o seu livro sobre a vida no campo. Fecha o livro e na última cena, chega todo o elenco e se posiciona para uma foto e, com um largo sorriso gritam: nós amamos a vida no campo e o filme acaba.

Bernardo, aluno que faz o personagem de um dos filhos, nos contou, fora do contexto de gravação, que adorava chegar em casa e ter tempo de brincar e não gostava muito de quando tinha que ajudar o seu pai com os serviços de tratar os bichos, buscar lenha, etc.

Essa atividade os envolveu bastante e, durante os ensaios, várias ideias foram sendo agregadas até que tivéssemos uma versão final. Contatamos com um professor que é profissional na área cinematográfica para que ele pudesse nos

orientar sobre a gravação, promovendo uma oficina na escola sobre os passos e procedimentos necessários.

Figura 15 – Oficina cinematográfica



Fonte: Autora (2018).

Em função dos dias de chuva e das estradas não apresentarem condições para que o transporte chegasse até a escola, foi marcado em três ocasiões o encontro com o professor, tendo sido consolidado somente na quarta vez. Ele dispunha de poucos horários disponíveis e, infelizmente, cada vez que ele se dispôs a vir na escola, chovia.

A espera foi bastante penosa para os alunos, que estavam na expectativa e ansiosos para aprenderem e realizarem a gravação. Além disso, ultrapassamos o cronograma da intervenção que objetivava ser realizada durante um trimestre letivo, estendendo-se por um período maior. Realizada a oficina com o professor os alunos mostraram-se bastante interessados e curiosos sobre o processo, participando ativamente do encontro.

No dia da gravação, cada qual com o seu papel designado, os preparativos organizados, o lugar escolhido – a casa de uma das alunas (Keila), cuja mãe mostrou-se solícita e empolgada com a atividade. O processo exigiu bastante de todos os integrantes, principalmente disciplina e concentração. Era a primeira vez

que eles estavam experienciando uma gravação do gênero curta-metragem. Conversamos que todas essas sensações eram normais, primeiro, pela falta de experiência e, segundo, porque este gênero demanda uma série de atividades que levam tempo.

Depois da gravação, solicitamos a ajuda de alguns alunos para que realizássemos a edição. Nesse momento, mais do que nunca, me dei conta do quanto preciso aprender sobre tecnologia. Ao mesmo tempo, acredito que essa deva ser a postura do professor: humildade para encarar as suas limitações e abertura ao novo, sem medo.

Como encerramento, conseguimos com que os alunos assistissem ao seu curta-metragem em um auditório em uma escola de informática, chamada “New Life”. Escola essa que já é parceira da instituição, oferecendo-nos internet gratuitamente e com acesso ilimitado, o que, sem dúvida alguma, contribuiu para a qualidade de ensino oferecida em nossas aulas.

Novamente, utilizamos o transporte escolar e nos dirigimos até a cidade para a estreia. Foi um momento inenarrável: a felicidade e o orgulho de ver a sua produção representando todo o seu sentimento de pertencimento e valorização na vida no campo!

Concluimos a Unidade Didática, com “chave de ouro” e, nas palavras deles: “gostaríamos que nosso curta ficasse famoso e chegasse a muitas escolas do campo!”. É possível perceber o quanto é prazeroso para eles trabalhar com este gênero, principalmente porque, pela primeira vez, estavam tendo a oportunidade de serem protagonistas de sua própria história.

Em suas participações, a expressão de todo o sentimento de pertencimento e orgulho de fazer parte daquela história que era a sua, a de cada um deles.

#### **4.3 A análise dos gêneros discursivos como estratégia pedagógica para a emancipação do sujeito do campo**

As atividades realizadas nessa Unidade Didática estão todas pautadas nas asserções previamente elaboradas e direcionadas ao trabalho com a leitura dos diferentes gêneros discursivos. São elas: trabalhar com temáticas relevantes e/ou próximas da realidade dos sujeitos oportuniza maior envolvimento e participação; quanto maior e mais variado o número de gêneros a que os sujeitos tenham acesso,

melhor será seu desempenho da linguagem e interação; quanto mais nos identificamos com o lugar onde moramos, valorizamos e nos sentimos pertencentes, maior e mais responsável será a nossa ação cidadã e o uso de recursos tecnológicos é ferramenta facilitadora, e, por fim, é imprescindível a figura do professor-mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, durante a intervenção pedagógica constatamos que trabalhar com temáticas relevantes e/ou próximas da realidade dos sujeitos oportuniza maior envolvimento e participação, asserção evidenciada com a avaliação do comprometimento e entusiasmo na realização das atividades propostas que tratavam sobre a vida dos sujeitos e os seus posicionamentos enquanto sujeitos do campo.

O uso do maior e mais variado número de gêneros discursivos a que os sujeitos tenham acesso, oportuniza a melhora de seu desempenho linguístico e social, principalmente, quando estes estão ligados ao uso de recursos tecnológicos pois fazem parte de sua realidade e representam seus gostos e preferências. Evidenciamos esse pressuposto no trabalho com o gênero fotografia e filme curta-metragem.

Além disso, há evidências de que quanto mais nos identificamos com o lugar onde moramos, valorizamos e nos sentimos pertencentes, maior e mais responsável será a nossa ação cidadã. Segundo Silva Santos (2011, p. 61),

Baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural [...] a educação no campo deve ser entendida como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem nas áreas rurais e ainda como parte da revalorização do campo, que pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos [...] (SILVA SANTOS, 2011, p. 61).

Por fim, não nos resta dúvidas da importância do papel do professor-mediador insubstituível nos processos da prática de leitura. A partir de minha intervenção, durante a realização do seminário da obra *A bolsa amarela*, o aluno Patrick disse: “professora, quando a senhora fala e explica parece tão fácil aquilo que, em casa, sozinho, parece impossível de compreender”.

Assim, amparados por estes pressupostos e pela afirmação Souza & Silva (2008, p. 169) é que este trabalho nos convida a refletir pois,

Se considerarmos as exigências relacionadas à formação dos sujeitos críticos, reflexivos e sintonizados com as necessidades dos tempos atuais, em que a informação e o conhecimento abarcam uma velocidade incrível e a possibilidade de sua apropriação passa inevitavelmente pela funcionalidade e pela fluência da leitura, fica evidente a urgência no redirecionamento das práticas leitoras que se desenvolvem no cotidiano escolar. É preciso gostar de ler; seja para conhecer, para interagir ou para simplesmente ter prazer. (SOUZA; SILVA, 2008, p. 169).

Assumida a necessidade de mudança e a importância do seu papel, o professor contribuirá para que um novo paradigma seja traçado, sonhado e posto em prática, fazendo de suas intervenções, estratégias pedagógicas imbuídas de objetivos voltados ao maior propósito do processo de ensino-aprendizagem: a emancipação dos sujeitos. Nas palavras de Freire (1984, p.11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

E é, com essas palavras, que acreditamos que a nossa intervenção pedagógica possa contribuir para que outras práticas sejam propostas e pensadas considerando a leitura como estratégia pedagógica no processo de emancipação do sujeito. Emancipação essa, aqui evidenciada quando registra fotos assumindo nunca ter observado tamanha beleza tem a seu alcance e que, muitas vezes passa despercebida, é um novo olhar, mais apurado e crítico.

É também quando defende o seu ponto de vista convencendo o seu interlocutor, seja na história em quadrinho, seja na carta, onde coloca o lugar onde mora como passível de admiração. Ou ainda na entrevista, quando conhecendo sobre o passado, valoriza as mudanças do presente e compara os tempos. É quando, na leitura do romance *A Bolsa Amarela*, consegue reconhecer-se e avaliar as atitudes dos personagens e a verossimilhança com a realidade. É, quando assume papéis no gênero curta-metragem, desempenhando e externando o seu sentimento de pertencimento.

Em suma, em seus discursos orais ou escritos, há evidências de emancipação. Emancipação de um sujeito do campo, inserido em um contexto que aprecia e com o qual está comprometido, libertando-se dos paradigmas negativos culturalmente instituídos e que, como sujeitos pertencentes, exercem a sua cidadania.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos que regem e direcionam o estudo da disciplina de Língua Portuguesa na escola defendem que as habilidades de compreensão quanto ao pluralismo de ideias, respeito à diversidade, capacidade de resolver problemas, argumentar e defender seus pontos de vista, dentre outras, são habilidades que passam, impreterivelmente pela leitura.

Nesse contexto de responsabilidades delegadas à escola, e, conseqüentemente ao professor, cabe ressaltar que, segundo Borsatti (2017, p. 155) “ler é uma prática, e é como prática que se transforma e transforma a sociedade. Se a prática for mínima, as possibilidades de a leitura transformar a vida do indivíduo e da sociedade em que ele vive, também, são muito restritas”.

Ou seja, nas palavras de Solé (1998, p. 124) se a leitura, “[...] é uma atividade cognitiva complexa, que envolve o texto e o leitor e que tem numerosos usos e funções”, e, nos seus objetivos, “entre eles o de ficarmos mais espertos, então tudo parece pouco para garantir sua aprendizagem significativa”.

Sem dúvida, fazem-se necessários esforços na direção de uma prática que considere todos esses pressupostos, dada a importância da leitura em nossas vidas. Acreditamos que, nesse contexto, propostas em torno de uma política de formação de leitores que valorizem e incitem o uso dos diferentes gêneros discursivos, sejam eles escritos, orais ou visuais, sem hierarquias, e configurando-se como prática social, revelam-se como uma alternativa. O texto deixa de ser um instrumento de ensino para ser um verdadeiro elo de comunicação com um fim interacional.

Somado a esta responsabilidade, a leitura, além de ser fonte de conhecimento, constatamos que ela é uma estratégia pedagógica que potencializa o processo de emancipação do sujeito. Podemos, assim, tomar as palavras do autor Silva (1987, p. 45), “[I]er é em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

Sustentados por essa premissa, vemos no trabalho com os gêneros discursivos a possibilidade de compreensão do mundo, de tratar de algo próximo, concreto e significativo. Falar da vida no campo, com o sujeito do campo, ou, em outros contextos, outras demandas, outras temáticas.

Quando nos referimos a este sujeito, em particular o sujeito do campo, concordamos com Ressai & Alano (2013, p. 99), quando dizem que

Reconhecer os efeitos desencadeados pela leitura consiste, de maneira geral, discutir questões sobre as práticas de leitura como mecanismos de motivação e desenvolvimento dos sujeitos do campo. Ao ampliar a capacidade de conhecimento crítico do mundo em que vivem, através da prática da leitura e da escrita [...]. (RESSAI; ALANO, 2013, p. 99).

Temáticas contextualizadas, direcionadas e de interesse do grupo, mais precisamente como em nossa intervenção, que fale sobre a vida da gente. E gêneros que, mesmo que demandem trabalho árduo, como os que utilizam as mídias eletrônicas, por exemplo, motivam os alunos e os envolvem no processo, enfrentando a vida com atitudes críticas e reflexivas e que vislumbram novos paradigmas.

Segundo Flôres (2017, p.77), “o avanço tecnológico atual aumentou o número de portadores textuais e de gêneros discursivos em circulação, além de potencializar a necessidade de leitura, mas não trouxe qualquer alívio para a tarefa do professor”. Ao contrário, oferece desafios ainda maiores para que se insira na cultura digital já que é perceptível a preferência dos sujeitos pelos modos múltiplos de expressão, observada durante a aplicação da intervenção pedagógica.

Certamente, planejar atividades de mediação de leitura com variados gêneros discursivos exige um planejamento bastante dispendioso, porém, o resultado é qualitativo e, segundo Moura (2012, p. 110) “promove a interação entre leitor/texto/mediador de forma positiva para a aprendizagem da leitura, da oralidade e da escrita quando estas forem, e devem ser também objetivos da leitura”.

Por fim, acreditamos que as palavras de Bakhtin (2003, p. 348) resumem a conclusão que chegamos e redimensiona a necessidade de repensar práticas pois

[...] a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Queremos participar do diálogo, almejando que muitos outros profissionais repensem suas práticas e, assim como nós, acreditem que é possível pensar um projeto de educação comprometido e eficaz cujos sujeitos emancipados, atuem na busca de novos horizontes.

Não nos restam dúvidas de que a compreensão leitora do sujeito é proporcional ao conhecimento textual e à exposição aos variados gêneros discursivos e que isto pode e deve ser viabilizado pela escola.

## REFERÊNCIAS

- BARAÇAL, Roseli. cidade/campo. **Roseli Baraçal**. Graduada em Geografia e Mestre em Ecologia. 2013. Disponível em: <https://profroselibaracal.files.wordpress.com/2015/10/campo18.jpg>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 261-306.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do E.F: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Resolução n. 1 de 03 de abril**. Brasília: Conselho Nacional de Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne//arquivos/pdf\\_EducCamo01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne//arquivos/pdf_EducCamo01.pdf). Acesso em: 01 ago. 2018.
- BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris (orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; *et al.* **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. Belo Horizonte: Editora Vozes, 2004.
- CALDAT, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra MDA, 2008.
- DALVI, Maria Amélia (orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- DOMINGOS, Ana Cláudia M. Multimodalidade textual e formação do hiperleitor. *In: FLÔRES, Onici Claro; GABRIEL, Rosângela (orgs). O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017. P. 89-107.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. São Paulo: Universidade Católica de Santos, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, M. T. de A. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. *In*: ROJO, R. (Org). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCNS. Campinas, São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2000. p. 41-66

FREITAS, Vera Aparecida de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONI-RICARDO, Stela Maris (Orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GERALDI, João Wanderly. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GUINSKI, Lilian Deise de Andrade. **Estudos literários e culturais na sala de aula de Língua Portuguesa e Estrangeira**. Curitiba: Ibpex, 2008.

GUTIERREZ, Francisco. **Educação com práxis política**. Trad. Antônio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1998.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. São Paulo: Edusc, 2002.

NASCIMENTO, Aline Santos de Brito; TOREZANI, Julianna Nascimento. O texto-legenda e a fotografia: informação textual e imagética no jornalismo on-line. **I Congresso Nacional de Linguagens e Representações**: Linguagens e Leituras. III Encontro Nacional da Cátedra UNESCO de Leitura. VII Encontro Local do PROLER. Ilhéus, BA: UESC, 2009. Disponível em: [http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire\\_anais/anais-04.pdf](http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-04.pdf). Acesso em: 03 jun. 2017.

NEVES, I. C. B. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PACHECO, Letícia Priscila. O gênero entrevista como ferramenta de ensino em aulas de língua portuguesa. **Linguagens & cidadania**. Universidade Federal de Santa Maria, v. 10, n. 2, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/viewFile/28271/15979>. Acesso em: 03 de jun. 2017.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica** – língua portuguesa. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretirzedcampo.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

PEREIRA, Francisca Rejane Silva Cunegundes; SILVA, Jorgevaldo de Souza. O uso do gênero carta pessoal como estratégia pedagógica em sala de aula: relato de uma experiência. **II Congresso Nacional de Educação**. Universidade Federal de Campina Grande. V. 1, 2015. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA15\\_ID4503\\_12082015074429.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID4503_12082015074429.pdf). Acesso em: 03 de jun. 2017.

REFERENCIAIS CURRICULARES – **Lições do Rio Grande**. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Secretaria do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ref\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ref_curric_vol1.pdf). Acesso em: 03 nov. de 2017.

RESSAI, Ilda Aparecida da Silva; ALANO, Elsi do Rocio Cardoso. Projovem Saberes da Terra: A prática da leitura e da escrita, enquanto atividade emancipatória dos sujeitos do campo. *In*: FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória (org.). **Projeto político pedagógico nas escolas do campo**. Martinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

ROJO, Roxane; SALES, Gláís. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J.L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Desirée (orgs). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. Tese de doutorado. Natal: UFRN, 2012.

SANTOS, Solange. Texto Visual: Uma nova concepção de leitura. **Pesquisas em discurso pedagógico**. IPEL. Departamento de Letras. Rio de Janeiro: PUC-Rio. 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17885/17885.PDFXXvmi=>. Acesso em: 03 jun. 2017.

SILVA SANTOS, Vera Lúcia Souza. A atuação da regional AECOFABA- Associação das escolas das comunidades e famílias agrícolas da Bahia na educação do campo. **Revista da formação por alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. 17ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de; SILVA, Leda Maria Santos da. Leitura Compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. *In*: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos (Org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2008.

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

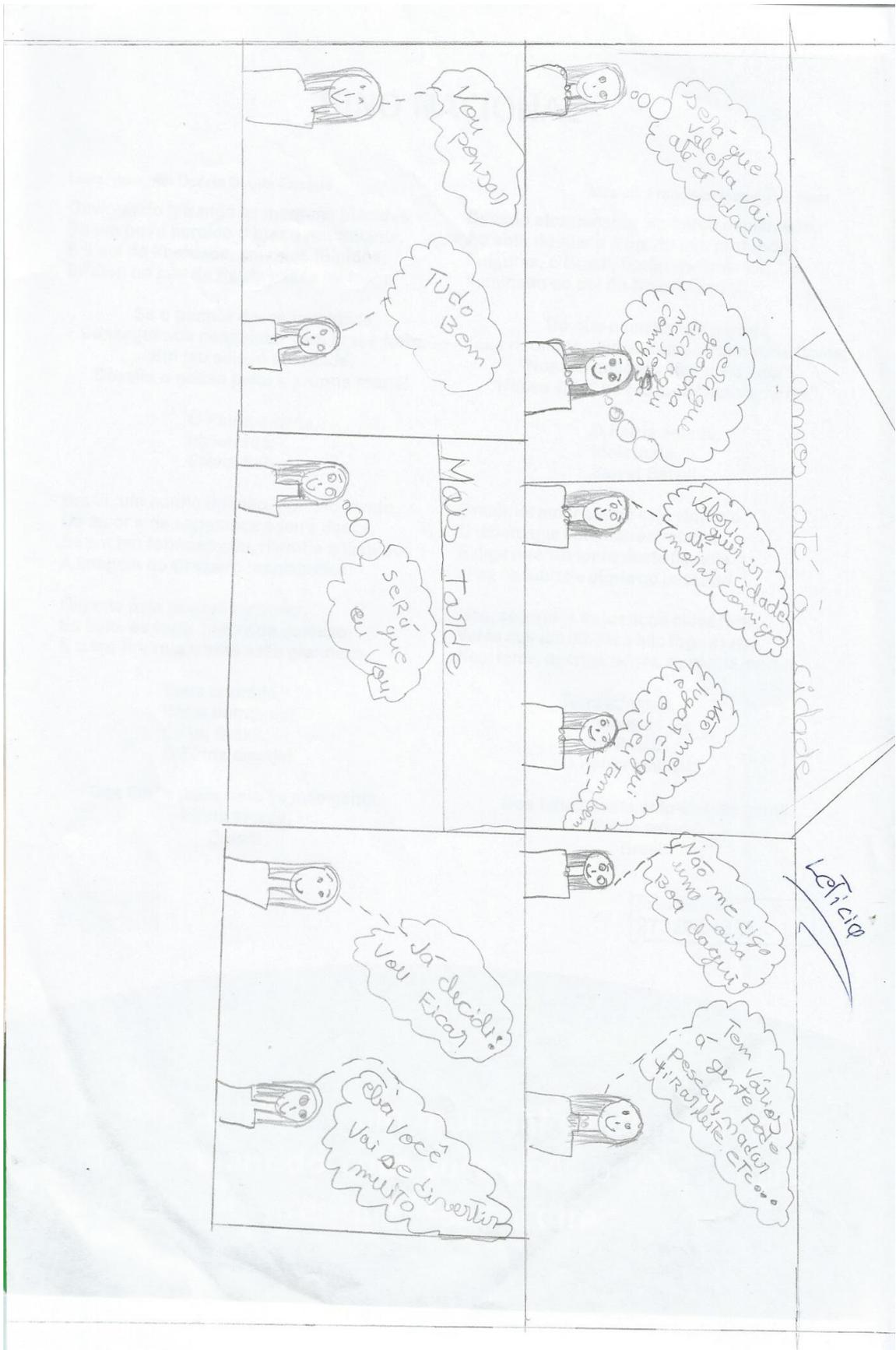
TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberval Franco (Orgs). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

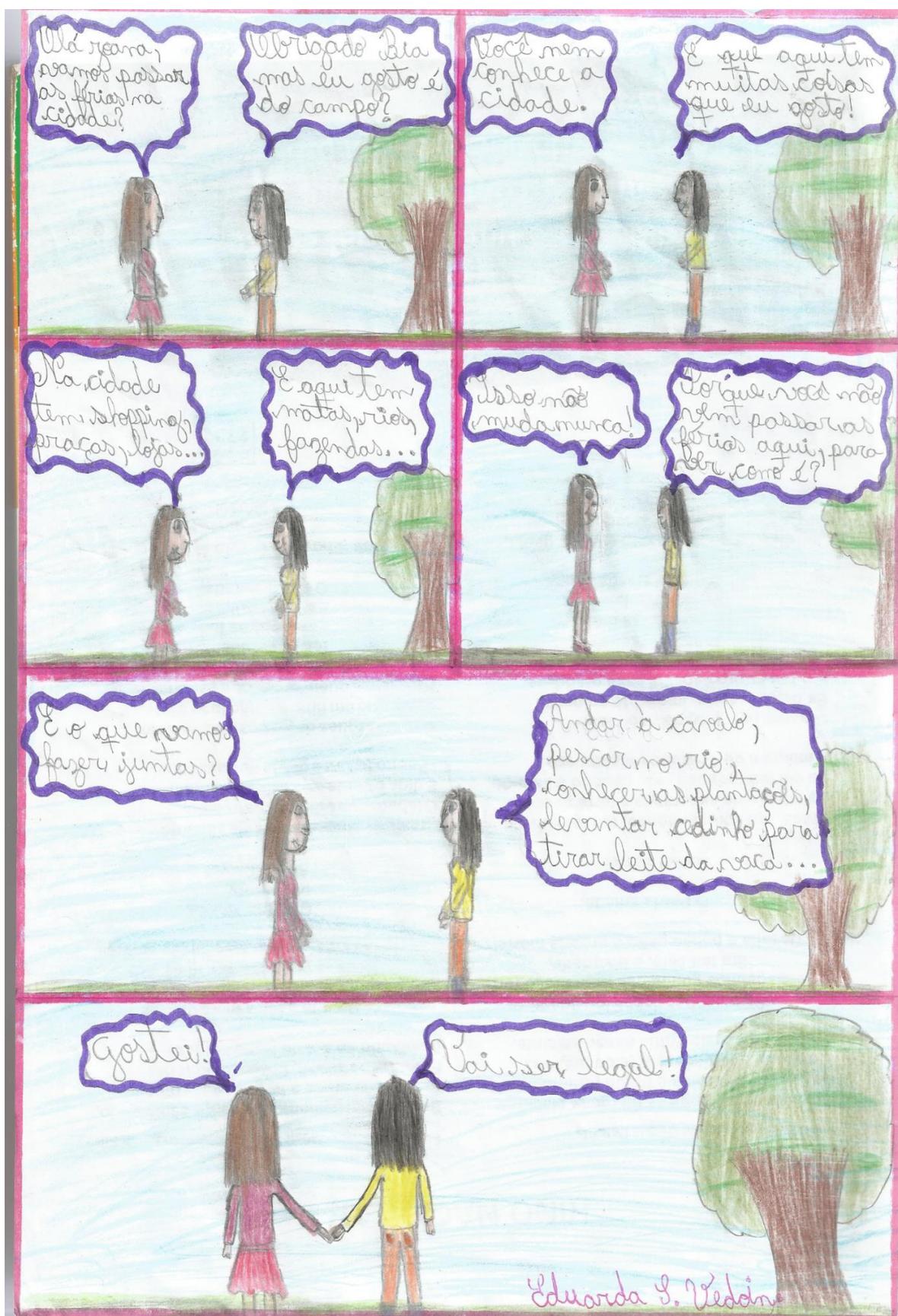
## **ANEXOS**



ANEXO II – HISTÓRIA EM QUADRINHOS DE LETÍCIA



## ANEXO III – HISTÓRIA EM QUADRINHOS DE EDUARDA



ANEXO IV – HISTÓRIA EM QUADRINHOS DE KEILA



## **ANEXO V – ROTEIRO DO FILME CURTA-METRAGEM ELABORADO COLETIVAMENTE**

Cena 1 - filha que vai contar como é vida no campo (deitada no campo escrevendo)

Eu gosto muito de estudar. Sinceramente eu acredito que estudando eu vou descobrindo o mundo. Eu já descobri as letras e, graças a esta descoberta, hoje eu posso escrever tudo o que eu quiser. Eu quero ser escritora porque assim como eu aprendo e viajo com os livros que eu leio, eu quero levar a muita gente neste mundo fantástico da leitura. E eu vou ser escritora porque eu sei que com esforço e dedicação tudo é possível!

Então, mãos à obra: vou começar escrevendo sobre como é a vida no campo. Este lugar em que moro e aprecio tanto....

Cena 2 - o amanhecer ( o sol saindo, o galo cantando)

O pai faz fogo no fogão, prepara o mate, deseja um bom dia às crianças e sai para o trabalho.

A mãe abre a janela e chama as crianças para a escola.

Cena 3 - ambiente de trabalho

Tratar as galinhas / porcos

Prepara o cavalo

Trator trabalhando / planta/ capina

Cena 4 - crianças subindo no ônibus e descendo na escola

Cena 5 - bate o sinal, todos entram para a sala.

Cena 6 - recreio (todos brincando – futebol, alguns com o celular)

Meninas conversando: este é o momento que a gente mais gosta! Para a maioria de nós, este é o único momento que podemos brincar, conversar, dar uma olhadinha para os meninos... porque nós moramos longe uns dos outros...

Cena 7 aparece a filha falando e subindo no ônibus.

Cena 8 - os filhos descem do ônibus. Saem correndo na estrada.

Cena 9 - (aparece a mão da menina escrevendo estas frases)

Eu amo a vida no campo.

O silêncio.

O ar puro.

O contato com a natureza.

A fruta no pé.

A pesca.

E a certeza de que quando a gente gosta do lugar onde a gente mora, a gente faz deste lugar o melhor lugar do mundo!

Cena 10 - fecha o livro (som de batidas de coração).

Cena 11 - chega todo o elenco e vai se posicionando para uma foto. Quando a foto é batida todos gritam juntos: nós amamos a vida no campo.

## **ANEXO VI – DIÁRIO REFLEXIVO**

1ª. aula – dia 06 de junho de 2018.

Roda de conversa. Momento descontraído e várias vezes foi necessário chamar a atenção dos alunos para que o foco não se perdesse porque muitas histórias iam sendo incorporadas. A maioria aprecia a vida no campo mesmo a aluna que mora na cidade. Destaque para a aluna que gostaria de viver na cidade para poder ficar perto de sua família. Quando foi solicitada a lista de palavras relacionadas ao campo, aproveitamos para revisar a classe dos substantivos.

2ª. aula – dia 13 de junho de 2018.

Passeio para tirar fotos (meninas se destacam querendo e chamando a atenção para as paisagens que lhe chamavam a atenção).

Muitos solicitaram que eu os deixasse enviar mais fotos quando chegassem em casa porque lembravam de paisagens e, ou animais que tinham em casa e que gostariam de compartilhar. Ficou combinado que eles me enviariam via whatsapp e que depois faríamos uma seleção aleatória. Eles adoraram realizar a atividade e como eles tem aula comigo apenas nas quartas-feiras, fiquei a semana inteira recebendo fotos. É como se eles tivessem despertado para o belo que a natureza por si só nos oferece. As selfies deram lugar à vida no campo. Aproveitamos esse momento para revisarmos os adjetivos quando conversávamos sobre as belezas que estávamos registrando.

3ª. aula – dia 20 de junho de 2018.

Produção de poesias. Imprimi 40 fotos para que todos tivessem opção de escolha. Eles escolheram não necessariamente as fotos que tinham me enviado. Observaram a foto e escreveram uma poesia, pois esta foi minha solicitação a partir de uma conversa informal sobre a interpretação de imagens como aquelas que eles tinham em mãos. Conversamos também sobre o que é poesia e a não necessidade de haver uma rima, métrica e, ou, regularidade de versos e estrofes. Mesmo tendo conversado bastante com eles, muitos primaram por rimas e uma certa regularidade. Alguns solicitaram ajuda pois alegaram dificuldade na hora da escrita.

4ª. aula – dia 27 de junho de 2018.

Preparamos a produção coletiva de uma entrevista. Combinamos com a direção sobre o transporte, a hora da saída e as atividades que seriam realizadas. Acordamos algumas regras imprescindíveis para a realização e o bom andamento da entrevista. Trabalhamos com os pronomes interrogativos utilizados na lista de perguntas elaboradas coletivamente.

5ª. aula – 04 de julho de 2018.

Entrevista. Os alunos estão impacientes e sequer queriam esperar que todos tomassem o seu café. O dia prometia chuva mas o tempo permitiu que realizássemos a entrevista. Saímos da escola às 08:00 da manhã e chegamos na casa de nossa primeira entrevistada às 09:00. Ela estava deitada porém acordada e nos esperando porque havíamos avisado ela um dia anterior por seu neto que é aluno da turma. Respondeu à todas as perguntas prontamente e demonstrou satisfação em o fazer. Agradecemos a sua colaboração e nos dirigimos à casa do outro entrevistado. Por volta das 11:00 estávamos lá. Ele estava nos esperando na volta do fogo e também respondeu a todas as perguntas. Depois da entrevista almoçamos, os alunos jogaram uma partida de futebol, pedimos para ele para juntarmos uns sacos de terra de mato para colocarmos em nossa horta. Agradecemos, nos despedimos e voltamos. No caminho a retomada e lembrança das respostas deles. Em aula, conversamos um pouco mais e registramos as respostas coletivamente.

6ª. aula – 11 de julho de 2018.

História em quadrinhos. Conversamos sobre as características do gênero, realizamos a leitura em voz alta e solicitei que cada um defendesse o seu ponto de vista, seja em um quadrinho ou em uma história em quadrinho. A maioria escreveu uma história em quadrinho.

Como esta aula antecede o período de férias, deixei como tarefa a leitura do livro “A bolsa amarela” de Lygia Bojunga. Realizei a motivação e dei informações sobre o gênero e a autora. Como não haviam livros para todos, disponibilizei cópias.

7ª. aula – 08 de agosto de 2018.

Apresentação dos capítulos da obra em seminário. Tive que mudar o planejamento porque a maioria não havia realizado a leitura da obra. Conversei sobre a responsabilidade que devemos ter na realização das tarefas e deixei um momento para que todos lessem o capítulo que estava destinado a eles em um local qualquer da escola. Terminado este momento, voltamos à sala de aula e realizamos o seminário da obra. Bastante envolvimento dos alunos e identificação com os personagens.

8ª. aula – 15 de agosto de 2018.

A carta de Raquel à Lorelai. Destaquei, no livro “A bolsa amarela” uma carta que a protagonista escreve à sua amiga dizendo o quanto era feliz enquanto morava no campo com seus familiares. Lemos a carta para o grande grupo. Discutimos as ideias principais e sobre o gênero que hoje dá lugar a outros como e-mail, mensagens de whatsapp, etc., propomos uma troca de cartas entre uma escola da cidade e eles. Em um primeiro momento, foi bastante tumultuado quando disponibilizei a lista de nomes porque, mesmo sem conhecer, eles queriam escolher os nomes. Assim, determinei colocando os nomes no quadro e sorteando-os. Como o número de alunos da outra escola era maior, alguns alunos se dispuseram a escrever mais que uma carta. De porte dos nomes, solicitei que escrevessem se apresentando e contando como era a vida no campo. A maioria dos alunos sentiu dificuldade em escrever relatando nunca ter visto e/ou escrito uma carta, além da dificuldade em preencher o envelope. Muitos mantiveram-se resistentes na escrita que mais parecia uma mensagem e não uma carta, negando-se em prolongar a conversa.

9ª. aula – 22 de agosto de 2018.

O preparo para escrever o roteiro de um curta-metragem. Conversa sobre o gênero, o que seria necessário como: figurino, personagens, enredo. Bastante cansativo porque era uma explosão de ideias. Todos queriam contribuir e várias vezes fugiam do foco. Tentamos agregar todas as contribuições e, coletivamente e com minha intervenção, montamos um roteiro. Nos programamos para uma oficina com um professor que trabalha com produção cinematográfica para nos ensinar como realizar a gravação.

10ª. aula – 29 de agosto de 2018.

Não foi possível realizar a oficina pois choveu.

11ª aula – 05 de setembro de 2018.

Realização da oficina. Alunos muito atentos e ansiosos pela gravação. Treino das etapas e ensaio.

12ª. aula – 12 de setembro de 2018.

Gravação do curta-metragem. Combinamos com uma mãe para que a gravação fosse realizada na casa dela uma vez que sua filha havia sugerido o cenário de sua casa. Cada um levou o seu figurino, escolhido por cada um. Levamos a manhã inteira para gravar alguns minutos. Voltamos exaustos, porém satisfeitos.

**ANEXO VII – PRODUTO PEDAGÓGICO**

## **Unidade didática:**

Lendo, valorizando a vida no campo e desenvolvendo o sentimento de pertencimento através do uso dos gêneros discursivos.



**Autoria: Daiane Ventorini Pohlmann Michelotti**

**Supervisão: Alessandro Carvalho Bica**



Aos professores:

Ao acompanhar e analisar o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, nota-se que há o privilégio de uso de alguns gêneros, tais como poesia, fragmentos de romances, etc., e que o trabalho de leitura e interpretação com os mesmos não ultrapassa, na maioria das vezes, do nível de compreensão.

Diante desta constatação, compreende-se a necessidade de repensar as práticas de leitura, pois, além dos documentos oficiais, mais precisamente a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), instituírem e direcionarem o trabalho com o maior número de gêneros discursivos possível, diversos teóricos apontam para o ganho com este trabalho.

Os gêneros discursivos devem ser não só os que os sujeitos têm acesso em sua vida cotidiana e, sim, pertencentes a diferentes esferas de circulação, que partem dos menos complexos aos mais complexos, dos da esfera cotidiana aos da esfera acadêmica, dos orais aos escritos, enfim, sem uma ordem estabelecida oferecendo a oportunidade de, através da leitura comprometida, reflexiva e crítica, emancipar-se.

Nesse contexto, entendemos a emancipação na perspectiva de Freire, onde o sujeito, instigado e capacitado com os estímulos do diálogo entre professor-aluno, passa a ter os subsídios necessários para interagir no meio em que vive de maneira consciente e participativa.

Direcionamos esta Unidade Didática ao sexto ano da escola do campo, baseados nos objetivos do plano de trabalho instituído para este nível de ensino no que tange à leitura. A produção escrita, na presente unidade, configura-se como a materialização e objeto de avaliação quanto ao alcance de tais objetivos.

A escolha dos gêneros trabalhados foi aleatória e diversificada, tendo uma temática que objetiva, principalmente, a valorização da vida no campo, despertando o sentimento de pertencimento do sujeito a este espaço.

Acredita-se que, portador deste sentimento, o sujeito sentir-se-á como parte integrante de algo maior com que ele tem responsabilidade e no qual, conseqüentemente, atuará de forma consciente e participativa.

## Aula 1. Apresentando o tema: A vida no campo

*Objetivo: Diagnosticar o posicionamento dos alunos com relação à vida no campo e explorar as suas percepções enquanto sujeitos que vivem neste espaço; Reconhecer a importância de se envolver em questões de interesse coletivo pautadas pela ética da responsabilidade; Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões.*

Entende-se a necessidade de que o sujeito do campo se reconheça em seu potencial e como peça fundamental nas engrenagens da sociedade. Segundo Caldart (2008), “a nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro”.

Para isso, visualizamos a importância de práticas pedagógicas imbuídas do objetivo de valorizar a vida no campo e comprometidas com esta realidade.

Assim, iniciaremos com uma roda de conversa com a sugestão de alguns questionamentos: Você aprecia a vida no campo? O que você mais gosta de fazer? Você acredita que é possível continuar vivendo no campo? Cite pontos positivos e negativos. Cite elementos que a palavra campo nos remete...

### **O GÊNERO DISCURSIVO RODA DE CONVERSA**

É um gênero que permite o diálogo e a interação dos sujeitos, valorizando a identidade de cada um. E, no trabalho com a linguagem verbal, estabelecem-se trocas enriquecedoras.

## Aula 2. Apreciando as belezas que nos rodeiam

*Objetivo: Apreciar e registrar imagens que representem o belo da vida no campo de acordo com as concepções de cada um e que, na maioria das vezes passam despercebidas; Desenvolver o olhar crítico e respeitoso.*



Segundo Freire (2011), a leitura de mundo antecede a leitura da escrita, então, começamos com um passeio de deleite: cada um com uma máquina fotográfica ou com a câmera do seu celular deve fotografar imagens que lhe chame atenção.

### **O GÊNERO DISCURSIVO FOTOGRAFIA**

Produzir fotografias é hoje um ato corriqueiro. Toda a imagem contém uma mensagem e uma intencionalidade que, mesmo que não expressas verbalmente, estão implícitas desde o momento em que o sujeito seleciona a imagem que deverá ser otimizada e cuja capacidade de transmitir ideias é tal qual a de um texto de estrutura verbal.

Assim, a fotografia se configura como um gênero discursivo com grande potencialidade para a aprendizagem escolar onde o texto deixa de ser apenas um instrumento de ensino dimensionando a leitura como prática social.

## **Aula 3. Expressando emoções e impressões através da inspiração**

*Objetivo: Ler e interpretar o gênero discursivo fotografia; Criar poesias explorando a relação entre imagem e texto verbal.*

O sol nascente da manhã  
Enche os olhos de luz.  
A tarde é à toa  
Com conversa boa  
Tudo se transforma em paz.  
Ao fim do dia  
Observar o pôr-do-sol  
É uma dádiva de alegria.

Alana (6º ano)



As fotos retiradas no passeio servirão de inspiração para colocar no papel, todo o sentimento de pertencimento despertado pela leitura das imagens principalmente quando consideramos que, segundo Alencar (*apud* Rojo, 2012) os elementos visuais devem ser entendidos como modos de dizer. Cada aluno deverá escolher uma das fotos que possui para realizar uma poesia a partir do que as imagens lhe sugerem.

### O GÊNERO DISCURSIVO POESIA

Entendemos o gênero poesia como uma forma de expressar emoções e impressões através de uma linguagem expressiva. É um gênero literário que se estrutura através do jogo das palavras caracterizados pelos recursos expressivos sonoros (estrofes, rimas, aliterações), semânticos e gráfico-espacial.

## Aula 4. Valorizando a experiência e a sabedoria conquistada pelo tempo

*Objetivo: Possibilitar vivências significativas; entrevistar os dois moradores mais antigos da localidade para conhecer e estabelecer vínculos entre o passado e o presente valorizando a cultura e posicionando-se frente a ações futuras.*



De acordo com BALTAR (2011), faz-se necessário oportunizar aos nossos alunos a integração às situações reais de suas vidas através do contato com o mundo da linguagem verbal e escrita oferecido pelo gênero entrevista. Para isso, propomos a realização de uma entrevista a ser realizada com os dois moradores mais antigos da localidade. Em um primeiro momento, decide-se quem serão estas pessoas, como será feito para chegar lá e, coletivamente, o grupo produz as

### **O GÊNERO DISCURSIVO ENTREVISTA**

É um gênero que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas precedidas por uma contextualização realizada pelo entrevistador. As perguntas, mesmo que anteriormente planejadas, podem ser redirecionadas dependendo das respostas do entrevistado. Para isto, faz-se necessário o preparo e a clareza dos objetivos que pretendem ser alcançados.

perguntas que farão parte da entrevista.

## **Aula 5. Defendendo a vida no campo**

*Objetivo: Ler, interpretar e produzir uma história em quadrinhos defendendo o seu ponto de vista sobre a vida no campo; Expressar-se de maneira consciente produzindo gêneros apreciados pelo grupo.*



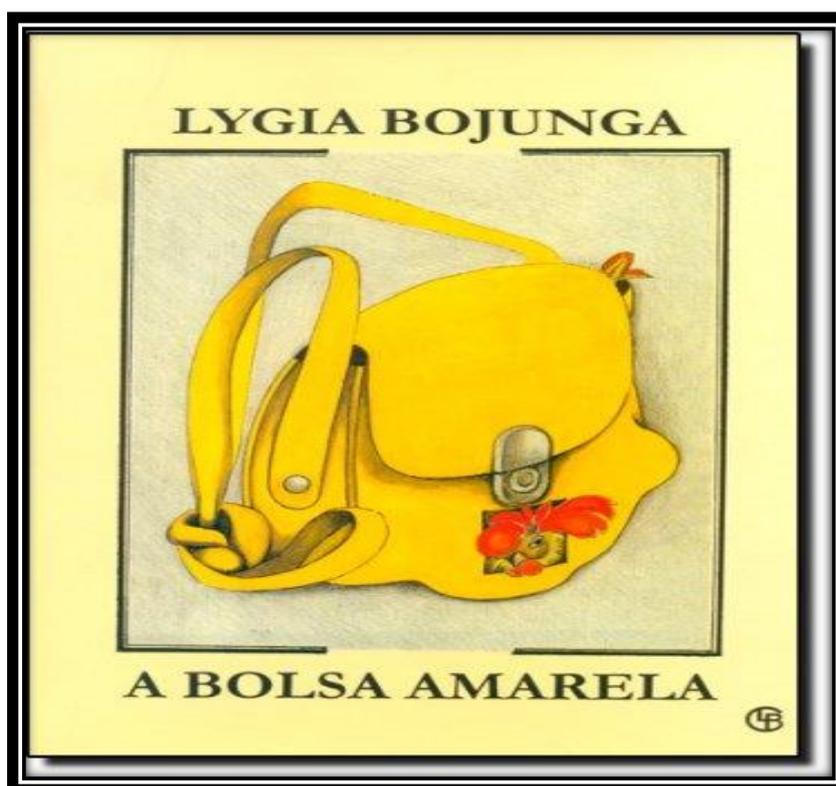
Após a leitura e discussão da ideia principal da história em quadrinho acima, cada aluno deverá se posicionar com a produção de um quadrinho e/ou uma história em quadrinho defendendo, a partir de seu ponto de vista, a vida no campo. Barbosa (2004) afirma que as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, fato este que aumenta a motivação dos alunos para o conteúdo e desafia ainda mais o senso crítico.

### O GÊNERO DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

A história em quadrinhos é composta basicamente de quadros, balões e legendas que combinam imagens e texto e que devem ser lidos de forma sequencial. Através desta associação de elementos se constitui em um gênero bastante apreciado pelos alunos desta faixa etária.

## Aula 6. O reconhecimento do sujeito

*Objetivo: Ler e vivenciar as etapas da hermenêutica literária; Compreender e fruir da obra alcançando o seu potencial transformador e humanizador.*



Segundo Rouxel *apud* Dalvi (2013, p.32), “(...) pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade”. Partindo desta premissa, primeiramente, será solicitada a leitura individual e posteriormente apresentação para o grande grupo do livro “A bolsa amarela” de Lygia Bojunga. O livro é um dos clássicos da literatura infanto-juvenil brasileira. Na obra, a autora nos leva a refletir sobre a vida da personagem e as vontades que ela tem e que coloca dentro da bolsa amarela. Com o desenrolar da narrativa estas vontades vão diminuindo e tomando outras proporções à medida que a personagem entende que quando nos conhecemos melhor e aceitamos a nossa condição as coisas passam a tomar outras dimensões. Sugere-se alguns questionamentos: Quem nos conta esta história? Onde? Quem são os personagens? Qual é o principal? O que diz e como diz o texto? Que gênero é este? Que outros gêneros aparecem? (...) Que temas são

abordados? Onde estão explicitados? Como começa esta história? Como é a menina Raquel? Quais são as suas angústias? Será que as crianças de hoje também sentem as mesmas dificuldades vividas pela personagem? Como é o nosso lugar na família? E sobre as coisas que a menina guarda na bolsa amarela? O que acontece com o galo Afonso? Por que ele foge do galinheiro? E a guarda-chuva? O que acontece no final? (...)

### **O GÊNERO DISCURSIVO ROMANCE**

O romance é um gênero literário caracterizado pela hibridez, ou seja, a combinação de gêneros, estilos e linguagens. Possui um enredo revelando começo, meio e fim. Geralmente possui um tempo, um espaço, um narrador, um clímax e um desfecho.

## **Aula 7. Ampliando Horizontes**

*Objetivo: Reconhecer a importância de relacionar-se e envolver-se em questões de interesse coletivo; Expressar-se através da produção do gênero carta para efetuar a troca de informações e consequente ampliação de conhecimento.*

*Lorelai:*

*Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore pra subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois toca todo mundo a jicar emburrado. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto pra criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim?*

*Um beijo da Raquel.*

A carta que aparece em destaque na obra “A Bolsa Amarela” ressalta o quanto a personagem principal aprecia a vida no campo, defendendo o ponto de vista de que era muito mais feliz quando sua família e ela moravam no campo.

Segundo Geraldi (2004), a carta é um discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação, marcada pela temporalidade e suas dimensões. Assim, propõe-se a produção de uma carta que oportunize o intercâmbio entre crianças da escola do campo e da cidade.

Durante a leitura da carta sugere-se alguns questionamentos: Como você acha que a destinatária se sentiu ao ler a carta? Qual a relação entre a destinatária e a remetente da carta? Você ou alguém da sua família costuma receber cartas? De que tipo? Em quais situações? E enviar cartas? Em quais momentos? O que você acha de receber ou enviar cartas pessoais? Por quê?

Logo após a leitura enfática da carta que Raquel escreve a Lorelai, os alunos escreverão cartas para um grupo, da mesma faixa etária deles, de uma escola da cidade, anteriormente contatada pelo professor, contando como é a sua vida no campo ao mesmo tempo que questionarão sobre como é a vida na cidade. Esta atividade pretende ter continuidade culminando com uma visita do grupo de alunos da cidade na escola.

### **O GÊNERO DISCURSIVO CARTA**

A carta atualmente é um gênero que, com o avanço da tecnologia, deu espaço a outros gêneros como por exemplo, a mensagem de whatsapp, o e-mail. Ela se estrutura através dos elementos: remetente, destinatário, data e local, saudação e despedida.

Uma boa carta tem 5 parágrafos: início envolvente; explicação sobre a finalidade da carta; destaque de um problema; descrição do destaque ou problema com detalhes da sua vida; um fechamento que inclui pensamentos dos primeiros parágrafos.

## **Aula 8, 9 e 10. Expressado o Sentimento de Pertencimento**

*Objetivo: Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns de relevância social expressando-se artisticamente; Revelar o sentimento de pertencimento e valorização à vida no campo reconhecendo o seu papel enquanto sujeito.*

## **A VIDA NO CAMPO**



Segundo Geraldini (2004), "(...) a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana".

Além disso, de acordo com o artigo segundo das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo diz 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 estas questões à qualidade de vida...

Diante destas afirmações, como culminância desta unidade didática, propomos a edição de um filme curta-metragem onde os alunos deverão expressar todo o sentimento de pertencimento e valorização da vida no campo despertado durante o trabalho. Além disso, almeja-se a divulgação em meios midiáticos para que outros alunos, de outros grupos e escolas, possam compartilhar desta experiência, principalmente quando consideramos que, segundo Pires (2002), a produção de vídeos oportuniza grandes trocas positivas e significativas.

Em um primeiro momento, o estudo do gênero discursivo, o preparo do roteiro coletivamente; as escolhas dos personagens e atenção aos elementos relacionados à fala e postura corporal; local de gravação, vestuário, etc. Realizado este preparo, iniciam-se os ensaios que serão seguidos da gravação. Após a gravação, a edição do filme e a tentativa de veiculação do mesmo.

### **O GÊNERO DISCURSIVO CURTA-METRAGEM**

É um filme cuja duração é de até 30 minutos com intenção estética, informativa ou educacional. Caracteriza-se pela dialogicidade com outros gêneros e se estrutura nas seguintes etapas de produção: criação do roteiro, escolha do elenco, local, equipamentos, figurino, objetos e utilitários, ensaio, preparação do cenário, ação, montagem e ajustes e divulgação.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal em sala de aula**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BARBOSA, A. Et.al. **Como usar as histórias em quadrinho em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa Amarela**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Referenciais para uma política nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios**. Secretaria da Educação e Tecnológica, grupo de trabalho da Educação do Campo. Brasília: 2004.

DALVI, Maria Amélia e orgs. **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

CALDAT, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incri MDA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderly. **O texto na sala de aula.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

KOCH, INGEDORE VILLAÇA; ELIAS, VANDA MARIA. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

PIRES, E. G. A experiência audiovisual nos espaços educativos. **Comunicação & Educação.** São Paulo, n. 25, p. 94 – 100, set./dez. 2002. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/42298> . Acesso em: 01 de agosto de. 2018.

ROJO, Roxane. SALES, Gláís. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial,2012.