

MINHA ESCOLA, MINHA HISTÓRIA: A RECONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS AFETIVAS A PARTIR DA ESCRITA DE RELATOS PESSOAIS

Viviane de Vargas Geribone¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar uma prática pedagógica exitosa, realizada com turmas de 8º e 9º anos, na EMEF Kalil Abdala Kalil, no município de Bagé-RS, nas aulas de Língua Portuguesa, ao longo do 1º trimestre letivo de 2025. Trata-se de um conjunto de atividades elaborado para a realização de um projeto de letramento (Kleiman, 1995), cujo foco foi efetivar a escrita como prática social no ambiente escolar. O projeto intitulado Kalil – Minha Escola, Minha História teve como objetivo motivar atividades de produção de texto dentro de um propósito comunicativo mais amplo que a sala de aula, a saber, um concurso literário em virtude do aniversário de 40 anos da escola. Para dar início às atividades, as turmas foram apresentadas ao livro *O menino no espelho*, de Fernando Sabino. Para o trabalho com esse romance infantojuvenil, elaborou-se uma sequência básica para o letramento literário (Cosson, 2014), em que estão previstas quatro etapas de trabalho: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cada uma dessas etapas permitiu, conforme suas particularidades, a elaboração de tarefas de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, como sugere a BNCC (Brasil, 2018). A produção de texto compôs a sequência como resposta à tarefa de interpretação. Nesse caso, selecionou-se o gênero relato pessoal para que os estudantes mobilizassem suas histórias, suas vivências e seus afetos no espaço da escola como uma forma de homenageá-la em seu aniversário. A realização dessa prática pedagógica demonstrou que um evento de letramento claro e concreto pode mobilizar tarefas de revisão e de reescrita de modo mais efetivo, levando a textos que cumpram satisfatoriamente seu propósito comunicativo. Afinal, revisar e reescrever um texto são tarefas que levam os estudantes a compreender o papel social da escrita, que ainda está bastante borrado pela imagem escolar que se tem da linguagem (Pécora, 2011).

Palavras-chave: Projeto de letramento, Produção de texto, Sequência básica de letramento literário.

PRA COMEÇO DE CONVERSA

O uso da língua só se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, realizados pelos participantes de dada esfera da atividade humana; o enunciado é irrepetível, considerado um evento único (podendo apenas ser citado); o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, visto que o discurso só se concretiza através dos enunciados; somente o estudo do enunciado (como unidade real da comunicação discursiva) permite compreender de uma maneira mais ampla a natureza social das unidades da língua (palavras, frases e orações).

¹ Doutora em Letras (UFRGS), professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal da cidade de Bagé-RS, vigeribone@gmail.com.



Esse conjunto de pressupostos, necessários à construção dos entendimentos em torno da noção de enunciado, mostra-nos que “a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2016, p. 16-17). É essa conexão íntima e concreta entre vida e língua que emoldura a noção bakhtiniana de gêneros do discurso. A compreensão (e a complexidade) das relações entre sociedade e linguagem deixa bastante claro que nos comunicamos exclusivamente por gêneros do discurso, “isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos)” (BAKHTIN, 2016, p. 38).

Em nossa comunicação cotidiana, empregamos os mais diferentes gêneros com segurança e habilidade; no entanto, em termos teóricos, podemos desconhecê-los completamente. Isso significa que falamos pelos mais variados gêneros sem nos dar conta de sua existência. Isso porque os gêneros do discurso chegam até nós quase da mesma maneira como chega a língua materna. E aqui consideramos que a língua materna, em sua composição vocabular e em sua estrutura gramatical, não nos é dada pelos dicionários ou pelos compêndios gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa. Ela chega ao nosso conhecimento através de enunciados concretos que lemos, ouvimos e reproduzimos nas situações de comunicação viva com as pessoas que estão à nossa volta.

Desse ponto de vista, são os gêneros que organizam o nosso discurso quase do mesmo modo que o organizam as formas gramaticais. Aprendemos, assim, a emoldurar nosso discurso nas mais variadas formas de gênero, de modo que o nosso interlocutor, ao nos ouvir, tenha meios de adivinhá-las já pelas primeiras palavras, identificando sua extensão, sua construção composicional, como se dará o seu fim. Desde o início da comunicação discursiva já temos estabelecida, tanto como falantes, quanto como interlocutores, “a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala” (BAKHTIN, 2016, p. 39).

Ou seja, para o falante, os gêneros se configuram em índices sociais para a elaboração do enunciado (quem sou eu; o quê, como e por que falar; para quem falar; onde falar; como meu interlocutor me vê e como eu o vejo etc.). Enquanto que, para o interlocutor, os gêneros desempenham um papel de horizonte de expectativas, ou seja, podem apontar a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua composição e, ainda, aspectos da expressividade do gênero e do enunciado. Inclusive, na relação com o discurso alheio, “o interlocutor, desde o início, infere o gênero do enunciado e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já



constituem índices indispensáveis à constituição do sentido do enunciado” (RODRIGUES, 2005, p. 166).

Resulta dessa perspectiva a correlação, feita por Bakhtin e pelo Círculo, entre os gêneros do discurso e as esferas da atividade e comunicação humanas, especificamente as situações de interação dentro de determinada esfera social (esfera cotidiana, do trabalho, científica, escolar, religiosa, jornalística etc.), pois, conforme Rodrigues (2005, p. 164), “[é] somente nessa situação de interação que se podem apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros. O que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais”.

Nessa perspectiva, os gêneros do discurso podem ser entendidos como atividades sociais de linguagem. São modos de significar tudo o que está ao nosso redor, já que apresentam uma visão de mundo. Os gêneros englobam formas históricas, se configuram como produtos culturais, “modos sociais de dizer” (FARACO, 2009, p. 131). E, assim que se constituem, dialeticamente, emanam uma força coercitiva (um efeito de norma) sobre as interações verbais, se configurando também como modos sociais de fazer. Ou seja, ao representarem modos sociais de ação e de dizer, “os gêneros ‘regulam’, organizam e significam a interação” (RODRIGUES, 2005, p. 166), nas mais diversas esferas das atividades humanas, materializadas em um sem número de gêneros do discurso.

Logo, a partir de uma concepção sociointeracionista, a linguagem é vista como um conjunto de atividades e uma forma de ação no mundo. Enquanto professora de Língua Portuguesa orientada por essa abordagem teórica, me interessa, portanto, por reflexões em torno de aprendizagens relacionadas aos usos da linguagem. Tal postura passa pela compreensão de que a língua – uma totalidade que abrange a história humana, sujeitos, identidade, pensamento, intervenção no mundo – a língua é história; logo, é cultura, materializada em textos (orais, escritos, multissemióticos). Ou seja, a “(...) língua é um fenômeno de ordem histórica e, como tal, realiza-se e produz-se em função da ação humana, do trabalho humano” (BRITTO, 2007, p. 24).

Por seu turno, a escola é a agência responsável pela organização e pela socialização do conhecimento formal. Quando nos referimos aos conhecimentos específicos em relação à língua e à linguagem, pensamos, não apenas, mas fundamentalmente na linguagem escrita, compreendida, inicialmente, como uma expansão da memória e, depois, como uma forma de poder. Nesses termos, “[o] mundo da escrita não é o mundo das letras nem dos estudiosos da linguagem, é o mundo do conhecimento” (BRITTO, 2007, p. 30). Logo, a aprendizagem da leitura e da escrita na escola precisa ultrapassar as convenções normativas: “aprender a ler e



escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (Idem, p. 30).

Assim, a linguagem passa a ser compreendida a partir de uma tendência cujo foco está centrado na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal entre dois ou mais interlocutores. Podemos dizer que a linguagem é uma atividade vinculada às realizações concretas e diversificadas de atualização da língua que, por sua vez, “(...) só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42). Por isso, produzir textos é uma atividade sociointerativa na qual “(...) o autor regula suas ações a partir das ações concretas (quando está presente) ou supostas (quando não está presente) de seu interlocutor” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 49).

Nessa perspectiva, sobre as práticas de produção de texto, Pécora (2011) menciona o fato de os estudantes adquirirem, na escola, evidentemente, uma “*imagem escolar da linguagem* em que ele [o estudante] não tem lugar – quando muito o seu lugar é o de que não pode olhar para os lados e precisa de nota” (p. 40, *grifos nossos*). Essa *imagem escolar da linguagem* se estende às noções de texto e de gêneros do discurso durante os seus processos de escolarização, que ocorrem através de várias instâncias como os livros didáticos; as avaliações; a aula de Língua Portuguesa, propriamente dita; o uso dos mais variados textos ou gêneros pelas demais disciplinas do currículo etc. Nesse sentido, há um conjunto de atitudes pedagógicas que tendem “a confinar a escrita nos limites de alguns modelos prévios, impermeáveis a usos individualizados e presentes, distantes do mundo diversificado que faz sentido para o aluno naquele momento do aprendizado” (PÉCORA, 2011, p. 45).

Trata-se aqui da noção de falsificação das condições de produção da linguagem, entendendo a origem dessa falsificação na imagem de língua veiculada pela escola. Um movimento produtivo para o avanço na percepção dessa imagem escolar de língua seria o reconhecimento, por parte da escola, de que ocorrem inevitáveis alterações das características dos gêneros e práticas em função do ambiente escolar. Caberia, então, “pensar nas formas de incorporação de gêneros à escola considerando-a do ponto de vista das alterações que isso provoca a fim de questionar (e fazê-lo deve ser sempre tarefa da escola) até que ponto não se criam híbridos indomáveis em vez de educar para o uso e análise de gêneros” (SOBRAL, 2011, p. 43).



Nesse sentido, a questão da escolarização dos gêneros não passa necessariamente pelo fato de serem ou não transpostos de uma esfera da atividade humana para a esfera escolar. A reflexão que precisa ser feita é como essa transposição ocorrerá: os gêneros a serem trabalhados farão parte de projetos didáticos mais amplos, cujos objetivos se alinham à promoção do letramento e da educação linguística; ou serão transformados em um conteúdo a ser vencido, expediente cujos objetivos estão orientados exclusivamente à avaliação, ao controle, à vigilância e à disciplina? Além disso, é preciso observar em que medida as mudanças provocadas pela escolarização de um gênero continuam sendo produtivas para o processo de aprendizagem de determinadas habilidades linguísticas, exigidas pelo gênero em sua esfera de origem.

Como uma alternativa a esse contexto de escolarização dos gêneros, busquei desenvolver um projeto de letramento que, conforme Kleiman (1995) define, trata-se de um conjunto de atividades que se organiza em torno de um objetivo pragmático e social, transcendendo a mera repetição de conteúdos escolares. Diferente das atividades tradicionais de ensino de língua, o projeto de letramento visa o uso da escrita para uma finalidade real no mundo, integrando as práticas escolares às práticas sociais. Dessa forma, a sala de aula deixa de ser um espaço de simulação para se tornar um ambiente de ação, onde a leitura e a escrita são ferramentas para a realização de um propósito compartilhado entre os sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, o papel do professor é resignificado para o de um agente de letramento. De acordo com Kleiman (1995), nós, professores, não nos limitamos a transmitir regras gramaticais, mas atuamos como mediadores que mobilizam os conhecimentos prévios dos estudantes, promovendo a inserção deles em práticas letradas significativas. O foco se desloca do domínio técnico do código para a apropriação social da linguagem, permitindo que os estudantes utilizem a escrita como instrumento de participação social, voz e exercício da cidadania.

Assim, a implementação de um projeto de letramento pressupõe que o conhecimento seja construído de forma colaborativa e contextualizada. Kleiman (1995) enfatiza que tais projetos devem partir dos interesses e das necessidades do grupo, resultando em um produto ou evento que ultrapasse os limites da sala de aula. Ao focar em eventos de letramento que possuem circulação social real, a prática pedagógica confere sentido à aprendizagem, transformando a relação dos estudantes com o texto e promovendo o desenvolvimento de competências que são, simultaneamente, cognitivas, sociais e políticas. Surge, então, a partir do referencial teórico até aqui apresentado, o projeto de letramento *Kalil – Minha Escola, Minha História*, com o objetivo de motivar atividades de produção de texto dentro de um



propósito comunicativo mais amplo que a sala de aula: um concurso literário em virtude do aniversário de 40 anos da escola, evento que mobilizaria toda a comunidade escolar.

A SEQUÊNCIA BÁSICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Ao elaborar o projeto de letramento *Kalil – Minha Escola, Minha História*, defini como procedimento metodológico, para a realização desse trabalho, a construção de uma sequência básica para o letramento literário, conforme Cosson (2014). Trata-se de uma metodologia em quatro etapas – *motivação, introdução, leitura e interpretação* –, cujo objetivo fundamental é a formação de leitores proficientes. O referido procedimento posiciona o texto literário no centro do processo de aprendizagem, focando na experiência de leitura e na apropriação da obra pelos estudantes. Por isso, promove, para além da decodificação e das análises formais, uma experiência viva com o texto literário, promovendo a compreensão crítica dos estudantes, já que são eles os protagonistas da interpretação.

Como o propósito comunicativo do projeto era a realização de um concurso literário, que homenageasse a EMEF Kalil Abdala Kalil, na celebração de seus 40 anos, precisei pensar, inicialmente, na escolha do gênero discursivo que seria trabalhado com as turmas de 8º e 9º anos, tanto nas tarefas de leitura, quanto nas tarefas de produção, nas aulas de Língua Portuguesa, ao longo do 1º trimestre letivo de 2025. Ao falarmos em escola, sempre nos vêm memórias, afetos e histórias que constituem as nossas subjetividades. Desse modo, refletindo sobre as *narrativas do eu*, optei por um gênero que auxiliasse no resgate e no registro escrito dessas experiências vivenciadas em ambiente escolar: o relato pessoal. E, por estar muito bem alinhado à proposta e à faixa etária dos estudantes, o romance infantojuvenil escolhido para esse projeto foi *O menino no espelho* (2017), de Fernando Sabino.

Na etapa de motivação, ao preparar a turma para a apresentação da obra, propus a leitura do poema *Espelho*, de Roseana Murray (1996), seguida de uma roda de conversa em que se discutiram alguns aspectos do poema como o diálogo que o eu-lírico estabelece consigo mesmo; a intertextualidade apresentada nos versos “*Espelho, espelho meu:/diga a verdade,/quem sou eu?[...]*”; o sentimento de dúvida que acomete o eu-lírico; entre outros questionamentos que, ao longo da atividade, levaram os estudantes a refletir sobre a pergunta *quem sou eu?*. Nesse momento, foi possível mencionar para as turmas alguns gêneros



discursivos conhecidos como *narrativas do eu*, que se prestam a contar as histórias das pessoas: relatos pessoais, diários íntimos, memórias e autobiografias.

Finalizada essa primeira etapa da sequência, foi possível chegar à introdução. Este foi o momento em que apresentei o livro físico, um exemplar do meu acervo pessoal, atentando para capa, informações da contracapa e das orelhas, sumário, prefácio, epílogo e ilustrações. Também provoquei a turma sobre as possibilidades de compreensão em relação ao título e ao subtítulo da obra: *O menino no espelho – o que você quer ser quando crescer?* Ainda nessa etapa, apresentei informações sobre o autor e algumas fotografias para que os estudantes fossem construindo seus repertórios. Antes de partirmos para a leitura propriamente dita, mencionei que leríamos alguns capítulos do livro, os quais nos mostrariam como o autor conta as suas peripécias da infância, passando por histórias familiares, descobertas pessoais, aventuras e vivências na escola. Aqui aproveitei para destacar que, na quarta etapa da sequência, eles produziram as suas narrativas, particularizadas pelas experiências vividas no Kalil.

Chegamos, então, à etapa da leitura propriamente dita, sempre mediada pela professora. Durante esta atividade, foi possível aferir a leitura dos estudantes, bem como buscar a solução para algumas dificuldades relacionadas à compreensão da linguagem utilizada no texto. As turmas leram o *Prólogo*, o *Capítulo 1 – Galinha ao molho pardo* e o *Epílogo*. A leitura de cada uma dessas seções ocorreu em sequência, aula após aula. Sempre iniciamos pela leitura silenciosa, passando ao registro de palavras desconhecidas e à marcação dos parágrafos. É importante destacar que os três capítulos foram digitalizados e disponibilizados de modo impresso para os estudantes, organizados em duplas. Após esse momento inicial, as turmas realizaram a leitura oralizada dos capítulos. Para ampliar a tarefa de leitura, cada capítulo lido foi acompanhado de atividades de análise do gênero, seu suporte e circulação. Além disso, os estudantes realizaram tarefas de análise linguística, momentos em que puderam refletir sobre a língua em uso. Nas questões de análise do gênero, foram privilegiados os elementos da narrativa. Já nas questões de análise linguística, os estudantes tiveram a oportunidade de observar o impacto de algumas escolhas vocabulares no projeto de sentido do texto; a relação entre substantivos e adjetivos, importantes para a compreensão da narrativa; a utilização de expressões de tempo e lugar; a presença dos tipos de discurso (direto e indireto); as implicações do foco narrativo em 1º e em 3º pessoa, quando se está lendo e, conseqüentemente, produzindo, algum gênero das narrativas do eu.

Após um longo período dedicado às tarefas de leitura, chegamos à interpretação. Nesta última etapa da sequência básica, as atividades, de acordo com Cosson (2014), dão-se a partir



de duas formas diferentes: interior e exterior. O momento interior diz respeito a quando o estudante compreende e decifra o que está lendo; já o momento exterior é quando acontece de fato a interpretação. Ou seja, no momento de exteriorização da leitura, o estudante é capaz de construir sentido e de dar significado à leitura realizada, geralmente realizando tarefas de transferência de leitura, como a produção de novos textos, ilustrações, encenações etc. No projeto de letramento *Kalil – Minha Escola, Minha História*, foram previstas cinco tarefas de interpretação. A principal delas foi a produção de um relato pessoal, contando alguma vivência significativa ao longo dos anos, cujo cenário tenha sido a escola. Essa tarefa foi especialmente motivada pelo concurso literário em homenagem ao aniversário de 40 anos da escola. Também foi realizada uma leitura dramatizada do *Capítulo 1 – Galinha ao molho pardo*, quando as turmas, organizadas em pequenos grupos, puderam exercitar suas habilidades cênicas. Outras tarefas de interpretação, no entanto, não puderam ser realizadas ou não chegaram ao resultado esperado, a saber: realização de uma entrevista com uma pessoa da família que tivesse mais de 60 anos, com o objetivo de saber como era a infância do entrevistado; elaboração de um livreto com receitas afetivas, ou seja, aquelas que despertam boas memórias; e, por fim, elaboração de um painel para apresentar os animais de estimação, com fotografia seguida de legenda. A seguir, discutirei brevemente os resultados aos quais cheguei a partir dessa sequência básica para o letramento literário.

A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL (NECESSÁRIA) NA ESCOLA

Quando o projeto de letramento *Kalil – Minha Escola, Minha História* começou a ser desenhado, uma das minhas principais preocupações se referia à clareza e à efetividade da situação de comunicação, pois, nessa perspectiva teórica, serão sempre elas as responsáveis por consolidar a escrita como prática social. Em outros termos, o estudante, para se tornar autor, precisa ter muito presente, ao longo das tarefas, *o que escrever, por que escrever, para quem escrever, como escrever e onde* esse texto específico irá circular. Cabe ressaltar que a escola quase sempre mascara o caráter social da escrita com redações e outras produções escritas completamente alheias a esses pressupostos. E é exatamente esse procedimento de uma escrita artificial que tem prejudicado, muitas vezes, os avanços de aprendizagem na área das Linguagens, particularmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, considero que o elemento mais importante na realização dessa prática pedagógica, responsável por seu caráter exitoso, foi a culminância em um evento de letramento, a saber: o I Concurso Literário *Kalil – Minha Escola, Minha História*. Como a



situação de comunicação estava muito clara para os estudantes, desde o início, as tarefas a propósito da escrita foram realizadas de modo bastante satisfatório. Os estudantes trabalharam em uma primeira versão dos seus relatos, que foi compartilhada em rodas de leitura oral, em cada uma das turmas. Após esses momentos dedicados à escuta de exemplares do gênero, realizei a leitura dos textos e a escrita de bilhetes orientadores, para que os estudantes pudessem passar às tarefas de revisão e de reescrita.

Essa etapa, mostrou para os estudantes o caráter vivo da linguagem em uma situação clara de uso efetivo da língua, o que levou os textos a cumprirem satisfatoriamente seu propósito comunicativo – a participação em um concurso literário, situação real em que seus relatos seriam lidos por pessoas reais, com o objetivo de votarem nos melhores textos, que estavam disputando uma premiação de 1º, 2º e 3º lugares. Para que os textos tivessem o maior alcance possível, para além da tarefa escolar de escrever, a votação foi realizada em duas etapas: primeiro, uma semifinal foi proposta de modo que cada uma das turmas escolhesse os três melhores relatos da outra turma; em um segundo momento, os seis relatos finalistas foram fixados em um mural na entrada da escola, ao qual foi anexada uma urna, para que cada pessoa que visitasse a escola pudesse ler os relatos e fazer a sua escolha. Os relatos foram identificados apenas com uma numeração de 1 a 6, para que a escolha fosse feita pelo texto e não pelo autor.

Toda essa movimentação em torno dos relatos foi construindo uma outra cultura sobre a escrita no ambiente escolar. Escrever passou a ser visto como um talento; um jeito especial de contar histórias; um modo de homenagear aquele lugar em que já se passou muita coisa, durante tanto tempo. Toda a comunidade escolar começou a se engajar na proposta: professoras dos Anos Iniciais se emocionaram ao serem lembradas em memórias dos primeiros anos na escola; as merendeiras, com suas “mãos de fadas”, foram homenageadas; amizades foram celebradas; saudades e planos foram compartilhados. Inclusive no dia da premiação, na festa de aniversário da escola, havia torcida organizada para alguns relatos! Esses dados nos mostram que essa comunidade escolar, especialmente os estudantes, começaram a compreender o papel social da escrita, que, segundo Pécora (2011), ainda está bastante borrado pela imagem escolar que se tem da linguagem.

Outro dado que merece destaque é a articulação produtiva entre um projeto de letramento e o procedimento da sequência básica para o letramento literário, pois pressupostos teóricos e metodológicos bem alinhados mostraram que, além de terem efetivado uma tarefa de escrita como prática social, privilegiaram o foco nas práticas de linguagem – oralidade, leitura/escuta, produção textual (escrita) e análise linguística – orientadas pela BNCC (2018).



Ou seja, ao longo das tarefas realizadas na sequência, o estudo teórico e metalinguístico da língua e da literatura não teve um objetivo isolado. Pelo contrário, esses conhecimentos serviram como ferramentas de reflexão, permitindo que os estudantes aprimorassem suas capacidades de usar a linguagem em contextos reais e situados.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Mediante o que foi exposto neste relato de experiência, é possível concluir que a realização das atividades propostas revelou resultados significativos no processo de aprendizagem dos estudantes envolvidos. Entre os aspectos positivos, destaca-se o pleno êxito na tarefa de produção escrita dos relatos pessoais. Isso se deve, especialmente, ao fato de termos construído um propósito comunicativo para além da sala de aula, que culminou com a realização do I Concurso Literário *Kalil – Minha Escola, Minha História*, em celebração aos 40 anos da escola. Também merece atenção os resultados obtidos na realização da tarefa de oralidade, desenvolvida por meio da leitura dramatizada, que evidenciou a capacidade compreensiva, expressiva e criativa dos estudantes.

As atividades de análise linguística também se mostraram produtivas, reforçando a viabilidade de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada no que se refere às escolhas linguísticas percebidas características do gênero trabalhado. Tais resultados foram potencializados pelo notável engajamento dos estudantes e pela expressiva mobilização da comunidade escolar, especialmente durante o período de votação. Ou seja, ter um propósito comunicativo claro e leitores reais mobiliza uma escrita mais efetiva e produtiva. Aqui, destaca-se, novamente, a importância de a sala de aula se transformar em um espaço de intervenção real, onde tarefas de leitura e escrita passam a servir a um objetivo comum entre autores e seus possíveis leitores.

O sucesso obtido nas práticas de oralidade e análise linguística ratifica as diretrizes da BNCC (2018), que propõe a integração desses eixos como práticas situadas de linguagem. A leitura dramatizada e a produção dos relatos pessoais não foram apenas exercícios isolados, mas momentos de reflexão sobre o sistema da língua em uso, superando o ensino da metalinguagem como um fim em si mesmo. Dessa forma, o engajamento observado demonstra que, ao alinhar as tarefas aos eixos de integração da Área, os estudantes ampliam suas capacidades discursivas e multissemióticas de forma crítica e protagonista.



Por outro lado, o percurso enfrentou desafios estruturais e conjunturais. A ausência física do objeto *livro* em sala de aula se apresentou como uma lacuna pedagógica das mais relevantes, visto que a materialidade do livro potencializa processos, muitas vezes fragmentados. Enquanto o letramento busca a inserção social e o uso prático da escrita, o livro físico atua como uma âncora para a atenção profunda e a construção de significados. Além disso, limitações de ordem cronológica e meteorológica, típicas do primeiro trimestre, nessa região do país, inviabilizaram a execução de outras importantes tarefas de interpretação e a consequente socialização dos resultados, como a realização das entrevistas e a produção do livreto de receitas (com a respectiva prática no refeitório). Atividades que buscavam aproximar a comunidade da escola, além de desenvolver uma face mais lúdica e divertida em torno da interpretação, conforme Cosson (2014), de um texto escrito. A proposta interdisciplinar do painel de fotos dos animais de estimação também não atingiu o êxito esperado, indicando a necessidade de ajustes em planejamentos futuros, uma vez que dependia de material específico e da organização de outras professoras.

Nesses termos, embora alguns fatores tenham limitado a conclusão de algumas etapas, o projeto cumpriu seu papel ao fomentar a participação ativa e o desenvolvimento de competências linguísticas fundamentais nos processos de leitura e escrita dos estudantes envolvidos. Portanto, as reflexões aqui apresentadas reiteram que a língua não é um sistema abstrato de regras, mas uma atividade social pulsante, materializada em gêneros que medeiam nossa inserção no mundo. Concluo, então, que o desafio da escola, e especificamente do ensino de Língua Portuguesa, reside em romper com a falsificação das condições de produção textual. Para que os estudantes assumam seus lugares como sujeitos do discurso, é imperativo que a prática escolar de produção de textos supere o mero cumprimento de formalidades normativas e avaliativas, resgatando a natureza dialógica e o horizonte de expectativas que dão sentido real à comunicação humana.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.



BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, São Leopoldo, 2007. P. 24-30.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MURRAY, R. **Recados do corpo e da alma**. São Paulo: FTD, 1996. p. 34.

PÉCORA, A. **Problemas de Redação**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

SABINO, F. **O menino no espelho: o que você quer ser quando crescer?** Rio de Janeiro: Record, 2017.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 152-183.

