



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS



PRISCILA BARBOZA GOMES DE SOUZA

**GÊNERO “RELATO PESSOAL” COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCRITA
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TRÊS LAGOAS- MS

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS



**GÊNERO “RELATO PESSOAL” COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCRITA
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: *Prof^a Dr^a Silvelena Cosmo Dias*

TRÊS LAGOAS - MS
MARÇO/2021

PRISCILA BARBOZA GOMES DE SOUZA

**GÊNERO “RELATO PESSOAL” COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCRITA
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Folha de aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a Dr^a Silvelena Cosmo Dias (UFMS/CPTL)

Prof^a Dr^a Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento (UFMS/CPTL) - Titular

Prof^a Dr^a Sulemi Fabiano Campos (UFRN) - Titular

Prof^a Dr^a Solange Carvalho Fortilli (UFMS/CPTL)
(Suplente Interno)

Prof^a Dr^a Marluza Terezinha da Rosa (UFMS/FW)
(Suplente Externo)

Parecer final: _____

Três Lagoas, Março de 2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus e ao meu filho, Otávio, que ressignificou a minha visão a respeito da vida e do amor.

*“Não se pode ensinar coisa alguma a alguém,
pode-se apenas auxiliá-lo a
descobrir por si mesmo”.*

Galileu Galilei

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por mais um sonho realizado, por todos os recomeços e reconstruções pelos quais passei durante esse trajeto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da minha pesquisa.

Agradeço à escola que confiou em meu trabalho, em especial à coordenadora pedagógica Roseli Almeida, por segurar em minhas mãos nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos meus pais, Claudinê e Valdinês, por terem me ensinado que com esforço e estudo é possível trilhar um belo caminho e que o artifício mais poderoso que se pode usar contra qualquer adversidade, ainda, é o amor.

Agradeço ao meu esposo, Renato, por ter acompanhado e apoiado todas as minhas decisões, contemplado e compreendido minhas lágrimas, por sofrer e se alegrar comigo e por ter dito inúmeras vezes: você vai conseguir, o pior já passou!

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Dr^a Silvelena Cosmo Dias, pela orientação e paciência durante meu processo de crescimento e amadurecimento. Pelo profissionalismo e solidez de suas palavras, sua conduta modificou o meu ser e me fez ser melhor.

Agradeço, também, à coordenação do PROFLETRAS, professora Solange de Carvalho Fortilli, Unidade UFMS-CPTL, por todas as orientações e prestatividade nos mais variados assuntos de que precisei no decorrer do curso.

Agradeço aos meus mestres, professores doutores Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, Cleonice Cândida Gomes Leite, Silvelena Cosmo Dias, Solange de Carvalho Fortilli, Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira, Renato Rodrigues Pereira e Ricardo Magalhães Bulhões, pela imensa contribuição em meu aperfeiçoamento profissional e pelos saberes tão preciosos oferecidos nas disciplinas.

Agradeço, em especial, às Professoras Doutoradas Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento e Claudete Cameschi de Souza pelas valiosas orientações durante o Exame de Qualificação.

Agradeço as minhas colegas estudantes/professoras, da VI Turma do PROFLETRAS, unidade UFMS-CPTL, pela oportunidade de tê-las conhecido, por compartilharem as angústias, lutas e vitórias, ao longo desses dois anos. Obrigada, Adelina Mirian, Cristiane Paula, Crisneide Ribeiro, Patrícia Ravagnani e Vânia Alves.

Agradeço aos alunos, participantes da pesquisa-ação, que foram meu combustível para continuar, que me fizeram aprender e que mudaram meu modo de lecionar, fazendo-me ser mais sensível, crítica e pesquisadora.

A todos que me apoiaram, meus sinceros agradecimentos.

SOUZA, Priscila Barboza Gomes. **Gênero “relato pessoal” como contribuição para a escrita de alunos do ensino fundamental.** Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021. 146 f. (Dissertação de Mestrado).

Este trabalho tem como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita de alunos do ensino fundamental, para que ele seja capaz de representar ações e sequência de fatos, por meio da escrita, contribuindo para a produção textual no decorrer da vida escolar. Temos como objetivos específicos viabilizar o ensino do gênero relato pessoal, ao fomentar a produção da escrita de um caderno/diário; proporcionar autoavaliação aos alunos e analisar crítica e reflexivamente a ação pedagógica interventiva por meio dos resultados obtidos da aplicação da sequência de atividades. Para tal, foram realizadas leituras compartilhadas e dialogadas, bem como produções textuais sem intenções avaliativas por parte do professor, sendo corrigidas pelo próprio aluno, em colaboração com os pares. A pesquisa-ação se utilizou da aplicação de uma proposta de intervenção, de modo a contribuir com eficácia aos problemas de aprendizagem identificados em avaliações de aprendizagem externas e a preencher as lacunas encontradas em análise do material didático. O gênero textual utilizado foi o “relato pessoal”; pois, traz características que favorecem a construção de situações comunicativas a respeito de experiências vividas, bem como contribui para uma reflexão sobre a constituição identitária. Para o desenvolvimento deste trabalho, apropriamo-nos do aporte teórico de concepções de produção escrita da linguística aplicada, trazidas por Kleiman (2000) e Coracini (2002, 2005, 2010); para as teorias de letramento, recorremos a Paulo Freire (1989) e Baynham (1995); e a Marcuschi (2003), e Dionísio (2014), para os conceitos de gêneros textuais. Para a constituição do *corpus*, os alunos foram colocados em várias situações de produções textuais, sem finalidades avaliativas, tais como: a escrita de um caderno/diário, relatos pessoais, reescritas autoavaliativas, dialogadas e colaborativas. A partir do pressuposto de que o texto deve ser o ponto de partida, bem como o ponto de chegada das aulas de língua portuguesa (GERALDI, 1993), tendo em vista que os gêneros textuais são ações sociodiscursivas, partimos da hipótese de que expor o aluno a leituras e escritas diárias, sem intenções avaliativas, com correções entre os pares e autoavaliações, pode contribuir para a escrita do gênero textual relato pessoal, bem como para o processo de letramento. Para a condução de nosso trabalho, orientamo-nos nas seguintes perguntas: Ler e escrever, diariamente, podem contribuir para o aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos de modo a proporcionar evidências da subjetividade do aluno escritor? A proposição de produções escritas embasadas em leituras realizadas de modo compartilhado pode influenciar para a melhoria da produção escrita? A prática de autoavaliações e correções colaborativas e dialogadas auxiliam no desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras dos alunos? Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta alguns conceitos básicos de leitura e escrita, no contexto escolar, de forma interativa, colaborativa e dialogada. No segundo capítulo, apresentamos as condições de produção do contexto histórico-social do desenvolvimento da pesquisa-ação e a apresentação da proposta de intervenção. O terceiro capítulo compreende a análise e a discussão das produções, seguido das considerações finais. Os resultados mostraram que a leitura é capaz de aprimorar a escrita dos alunos, propiciando, inclusive, a eclosão da subjetividade em suas escrituras, assim como, leituras compartilhadas embasaram as produções escritas, e por fim, a prática de autoavaliações e correções colaborativas e dialogadas apontaram melhorias consideráveis nas habilidades de escrita dos educandos.

Palavras-chave: Leitura; produção de texto; relato pessoal; interação e colaboração.

ABSTRACT

This work has as general objective to contribute to the development of the writing ability of elementary school students, so that they are able to represent actions and sequence of facts, through writing, contributing to the textual production throughout the school life. We have as specific objectives to make the teaching of the personal report genre viable, by promoting the production of the writing of a notebook/diary; provide self-assessment to students and critically and reflexively analyze the interventional pedagogical action through the results obtained from the application of the sequence of activities. For this, shared and dialogued readings were carried out, as well as textual productions without evaluative intentions on the part of the teacher, being corrected by the student himself, in collaboration with the peers. The action research used the application of an intervention proposal, in order to contribute effectively to the learning problems identified in external learning assessments and to fill in the gaps found in the analysis of the didactic material. The textual genre used was “personal report”; therefore, it brings characteristics that favor the construction of communicative situations regarding lived experiences, as well as contributing to a reflection on the identity constitution. For the development of this work, we have appropriated the theoretical contribution of conceptions of written production in applied linguistics, brought by Kleiman (2000) and Coracini (2002, 2005, 2010); for literacy theories, we turn to Paulo Freire (1989) and Baynham (1995); and Marcuschi (2003), and Dionísio (2014), for the concepts of textual genres. For the constitution of the corpus, students were placed in various situations of textual production, without evaluative purposes, such as: writing a notebook/diary, personal reports, self-evaluated, dialogued and collaborative rewrites. Based on the assumption that the text should be the starting point, as well as the arrival point for Portuguese language classes (GERALDI, 1993), considering that textual genres are sociodiscursive actions, we start from the hypothesis that exposing the student to daily readings and writings, without evaluative intentions, with corrections between peers and self-assessments, can contribute to the writing of the textual genre personal report, as well as to the literacy process. To conduct our work, we are guided by the following questions: Can reading and writing, daily, contribute to the improvement of students' writing skills in order to provide evidence of the subjectivity of the student writer? Can the proposition of written productions based on readings carried out in a shared way influence the improvement of written production? Do the practice of collaborative and dialogued self-assessments and corrections assist in the development of students' reading and writing skills? This dissertation is organized in three chapters. The first presents some basic concepts of reading and writing, in the school context, in an interactive, collaborative and dialogued way. In the second chapter, we present the conditions of production of the historical-social context of the development of action research and the presentation of the intervention proposal. The third chapter comprises the analysis and discussion of the productions, followed by the final considerations. The results showed that reading is able to improve students' writing, even allowing for the emergence of subjectivity in their writings, as well as, shared readings underpinned the written productions, and finally, the practice of self-assessments and collaborative and dialogued corrections pointed out considerable improvements in students' writing skills.

Keywords: Reading; text production; personal report; interaction and collaboration.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	10
I. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: O REFINAMENTO DA PRÁTICA POR MEIO DA TEORIA	18
1.1 Texto, leitura e escrita: protagonistas da aula de língua portuguesa.....	18
1.2 Letramento crítico: a leitura além das palavras.....	23
1.3 Gêneros textuais em salas de aula do ensino fundamental I - anos iniciais.....	26
1.3.1 Os gêneros diário e relato pessoal: contribuição para o protagonismo do aluno...29	
1.4 Correções colaborativas e correções dialogadas: uma prática de interação.....	32
1.5 A leitura em sala de aula: colaboração e interação.....	37
1.6 Escrita e identidade no contexto escolar.....	40
II. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: CAMINHO E ESTRATÉGIAS PARA O APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DE ESCRIT(UR)A.....	44
2.1 O lugar de reflexão/ação.....	44
2.2 As circunstâncias do trabalho entre a prática e a teoria: um possível encontro.....	46
2.3 Os enredos de uma pesquisa-ação extrapolando os moldes de uma sequência didática	54
2.3.1 Os caminhos da prática atravessada pela teoria: a concretização do projeto de intervenção.....	56
III. ANÁLISE REFLEXIVA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS.....	74
3.1 Leitura e escrita diária: resultados de um processo de escrita por prazer: O diário...75	
3.2 Leitura como enriquecimento do repertório de escrita: analisando os gêneros diário e relato pessoal.....	82
3.3 Um percurso de colaboração e interação: o relato pessoal.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS.....	112

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Esta pesquisa-ação provém do despertar de uma professora que se entendeu como incompleta e, por esse motivo, buscou a formação continuada no programa PROFLETRAS, Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. O objetivo principal do programa é a formação de professores do ensino fundamental, que lecionam língua portuguesa, em todo o território nacional, com vistas a efetivar a melhoria da proficiência dos alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita.

A produção escrita, no contexto escolar, precisa ser concebida como um produto inacabado, passível de melhorias e modificações, tal qual a nossa identidade (CORACINI, 2010). Nesse sentido, a prática de escrita, reescrita, correções, autoavaliações, leitura e produção textual, de modo compartilhado e colaborativo, devem se tornar atividades diárias na vida escolar. Para ratificar essa afirmação, delineamos essa pesquisa, que se originou a partir de alguns pontos relevantes, no que diz respeito à produção escrita de alunos do quarto ano do ensino fundamental I, anos iniciais, que abordaremos a seguir.

São comuns os relatos de dificuldades na produção escrita, tanto na fase inicial de escolarização, quanto nas fases finais, com casos que persistem, inclusive, na fase acadêmica. Diante disso, surgiu a primeira problemática que fomentou esta pesquisa-ação: como fazer com que os alunos se expressem por meio da modalidade escrita se eles não escrevem com frequência? Na maioria das vezes, quando os alunos produzem textos escritos são para serem avaliados. Muito raramente, para não dizer nunca, os textos são devolvidos para que os alunos os contemplem como uma parte de si em construção.

A segunda inquietação surgiu após uma averiguação nos materiais utilizados em sala de aula, no que diz respeito à produção textual, tanto no Livro Didático (LD), utilizado como uma ferramenta complementar, quanto no manual *Ler e Escrever*¹, utilizado como principal material norteador da prática pedagógica do professor. Essa

¹ O programa Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios. O livro é chamado de manual pois é guia com uma *Coletânea de Atividades*, que compõe um conjunto de materiais de apoio ao planejamento do professor. Fonte: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=Q>, acesso em: 21/04/2021.

averiguação minuciosa, tanto no LD quanto no manual, possibilitou-nos pensar que tais materiais utilizados não são suficientes para preencher as lacunas que despontam, principalmente, nas avaliações externas² de aprendizagem, bem como não oferecem atividades que possibilitem a emersão da subjetividade na escrita.

Apesar de ambos os materiais, LD e o manual *Ler e Escrever*, trazerem leituras literárias de um bom nível de qualidade, as propostas para que o aluno produza textos escritos ficam a desejar, considerando as dificuldades no diz respeito à produção escrita no contexto escolar, seria necessário um número maior de produções textuais, bem como a reflexão/ação sobre elas. Por meio de um olhar investigativo sobre as orientações dos materiais em questão, notamos que o aluno escreve, em média, apenas um texto por semana, da mesma forma que não há um trabalho sistematizado de correções e de avaliações que conduzam a melhorias na produção escrita. Assim, chegamos à conclusão de que o mais produtivo seria que o aluno produzisse textos todos os dias, como parte da rotina escolar.

Dessa forma, identificamos a necessidade urgente da produção escrita diária, tendo em vista que essa carência se torna ainda mais urgente em decorrência do resultado da última AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo)³, aplicada na turma participante da pesquisa-ação. O resultado da avaliação mostrou que apenas 6% dos alunos atingiram os objetivos traçados para a produção de um relato pessoal de experiência vivida, com as características constitutivas do gênero do discurso. Vale destacar que, em nenhuma unidade tanto do LD quanto do manual *Ler e Escrever*, designados para serem utilizados naquela turma, havia proposta de produção escrita com o gênero relato pessoal de experiência vivida, o que é uma contradição.

Ainda, é notório mostrar que os resultados avaliatórios da AAP revelam que apenas 12% dos alunos conseguiram produzir o relato pessoal de experiência vivida com as características da linguagem escrita, utilizando, adequadamente, elementos

² As avaliações externas não só permitem aos gestores e às famílias acompanhar o desempenho dos estudantes, como também traçar diagnósticos da rede e identificar desigualdades existentes entre as escolas ou mesmo dentro de uma mesma escola. O Brasil faz isso por meio dos chamados exames padronizados, os exames de larga escala e avaliações externas, que são aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), são elas: (SAEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica, (ANA), Avaliação Nacional da Alfabetização, Prova Brasil, que foi renomeada e, a partir da edição de 2019, passa a ser chamada de Saeb dos Anos Finais do Ensino Fundamental, aplicada aos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o (Enem), Exame Nacional do Ensino Médio. Fonte: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>.

³ Avaliação da Aprendizagem em Processo é uma avaliação com o intuito de diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino, do Estado de São Paulo. Essa avaliação vem no formato de caderno, composta por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

característicos da narrativa escrita para articular os enunciados. Isto quer dizer que apenas uma pequena quantidade de alunos foi capaz de estabelecer ligações entre ideias, por meio de articuladores, como: “mas”, “porém”, “então”, “enquanto isso”, “no entanto”, “na manhã seguinte”, “muito tempo depois”, entre outros, sem fazer uso de recursos típicos da linguagem oral (daí, né, aí, por exemplo)⁴.

Então, a partir da análise dos resultados de avaliações e troca de experiências com professoras das outras turmas, foi possível notar a necessidade de desenvolver um trabalho diferenciado, no que diz respeito à produção escrita, tendo em vista que os alunos eram capazes de argumentar oralmente, participar das discussões em rodas de leitura, mas, no momento do registro escrito encontravam muita dificuldade. Assim, surgiu a necessidade de utilizar estratégias diversificadas, com vistas a proporcionar momentos de leitura e de escrita com um propósito e que sejam capazes de propiciar prazer.

Os fatos aqui expostos foram norteadores, bem como desencadeadores para a elaboração da sequência de atividades, aplicada como proposta de intervenção, com o objetivo de reduzir as dificuldades apresentadas quanto à produção escrita, na sala de aula identificada no contexto da execução desta pesquisa. As dificuldades a que nos referimos diz respeito à organização das ideias no papel, ou seja, o registro na modalidade escrita. Trata-se de dificuldades identificadas nas avaliações externas, nas avaliações próprias do estado de São Paulo, AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo), assim como às dificuldades identificadas na prática em sala de aula da pesquisadora, autora desta dissertação.

No que diz respeito ao uso do material de apoio do professor, salientamos que inúmeros são os motivos que levam o professor a utilizar o livro didático, ou outro manual que a escola venha a oferecer como o único instrumento para subsidiar sua prática pedagógica. Ainda, tendo em vista que trabalhar de vinte a quarenta horas, em salas de aula com uma imensa heterogeneidade de processos de aprendizagens, inúmeros protocolos a se cumprir, muitas vezes, faz com que não sobre tempo para pesquisa, estudo e reflexões. Enfim, nessas condições de trabalho, não há tempo para uma formação continuada de qualidade, que venha dar respaldos teórico-metodológicos possíveis de serem utilizados na prática, já que essa prática é permeada, mesmo que de forma inconsciente, de algumas dessas teorias, bastando apenas aperfeiçoá-la.

⁴ Dados retirados do caderno do professor da décima oitava Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), do ano de 2018, aplicada na sala em que a pesquisa-ação foi desenvolvida.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa-ação, valemo-nos da leitura e do estudo de trabalhos realizados com a mesma temática, produção textual. É válido destacar aqui as pesquisas realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, como a dissertação de Aragão (2016), na Universidade Federal de Sergipe, *Campus* São Cristóvão, que abordou os aspectos voltados para a construção de uma escrita resultante de um processo sistematizado, a sequência didática, de forma lúdica e prazerosa, utilizando para as atividades a produção de relato pessoal. Também, no Mestrado Profissional, Moura (2019), da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* São Cristóvão, em sua dissertação, apresentou o trabalho realizado com vistas a ressignificar a produção escrita, por meio do desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos discentes, valendo-se, principalmente, do gênero relato pessoal. As duas pesquisas citadas apresentaram resultados positivos, tanto no que concerne a participação dos alunos, quanto na melhoria dos aspectos da escrita que foram considerados.

No que diz respeito ao texto, a leitura e a escrita como protagonistas das aulas de língua portuguesa, destacamos o trabalho de Souza (2018), na UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, que apresentou um breve estudo sobre o ensino da escrita no ensino fundamental. Neste artigo, por meio da pesquisa desenvolvida, Souza (2018) constatou que a maior parte dos alunos pesquisados demonstrou interesse por uma proposta de produção que evidencie a escrita como uma prática social, que possibilite ao discente que aplique nas produções sua visão de mundo. Nesse sentido, o artigo de Fischer & Silva (2018), na FURB - Universidade Regional de Blumenau-SC - apresentou uma análise, a partir de enunciados de alunos, situações de produção em práticas de escrita, de aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Ambos os resultados desses trabalhos indicam que as produções de escrita dos alunos são, geralmente, respostas a uma prática social escolarizada e as propostas de escrita passam a ser mais significativas se construídas por meio de interação em sala de aula. Assim como, quando são inseridas no cotidiano desses alunos, passando a ser desenvolvidas para além de atividades com fins de atribuição de nota. Ainda, sobre o trabalho da escrita em sala de aula, Cezar & De Paula (2013), da UNITAU - Universidade de Taubaté - apresentam, em seu artigo, um estudo do ensino da produção escrita no contexto escolar, com foco na revisão do texto pelo aluno a partir da avaliação do professor, analisando, inclusive, a forma como o professor tem realizado as devolutivas das redações corrigidas ao aluno.

Para o embasamento teórico de correções colaborativas e dialogadas, é válido destacar trabalhos como o artigo de Lucena (1997), na UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - que descreveu a atuação de alunos ao revisar textos próprios com o auxílio de outros parceiros do contexto escolar (professor e colegas da sala), verificando as contribuições dessa atividade para o processo de ensino-aprendizagem. No mesmo contexto, a tese de doutorado de Vieira (2015), na UFG - Universidade Federal de Goiás - apresentou uma investigação ao processo de correção dialogada entre professor e aluno, buscando verificar como essa ferramenta colaborativa, amparada pela teoria sociocultural, pode contribuir para a melhoria da escrita de textos em inglês pelos aprendizes.

Turkiewicz & Da Conceição (2017), da UFU - Universidade Federal de Uberlândia - divulgaram, em um artigo, alguns resultados decorrentes da participação de professoras do ensino fundamental, com o objetivo de provocar reflexões sobre o ensino da produção escrita na escola, abrangendo o encaminhamento da produção textual, da revisão/correção e da reescrita de textos, na perspectiva da concepção dialógica e interacionista de linguagem. Já, Pinheiro (2011), da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas -, em sua tese de doutorado, descreveu e analisou o processo de construção das práticas colaborativas de escrita de um grupo de alunos do Ensino Médio, por meio do uso de algumas ferramentas da internet. Os trabalhos citados mostraram resultados positivos, no que diz respeito ao trabalho em colaboração e de forma dialogada.

Em referência à escrita e identidade no contexto escolar, evidenciamos os trabalhos como os de De Pietri (2010), na UFPEL - Universidade Federal de Pelotas -, que discutiu, em seu artigo, as consequências das rupturas na ordem do impresso para a prática escolar de leitura e produção de textos escritos. Da Rosa & Bucholz (2018), da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria - apresentaram, em seu artigo, a partir de uma atividade de (re)leitura e (re)escrita de tirinhas, aplicada com estudantes de uma escola pública, o modo como se constrói a posição-autor e um olhar crítico nos textos produzidos. Foi analisado, em sua pesquisa, o desenvolvimento da autoria dos alunos, os traços subjetivos no texto escrito e o posicionamento crítico adotado pelos alunos.

Destacamos a relevância da obra organizada pelas professoras doutoras Claudete Cameschi de Souza, Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento e Solange de Carvalho Fortilli, *Práticas docentes no ensino fundamental - Pensar, sentir e agir os gêneros em sala de aula*, (2019). Com destaque ao artigo *Ensino da produção de textos*:

recorte de uma prática, de Oliveira e Souza (2019), trata-se do recorte da dissertação de mestrado profissional PROFLETRAS, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, que foi defendida em 2015, com relatos da experiência teórico-metodológica, no que diz respeito à produção de textos narrativos escritos, por meio da aplicação de uma sequência didática, com o gênero notícia jornalística. A pesquisa constatou que foi possível viabilizar diversos caminhos e situações diferenciadas de comunicação, favorecendo, desta forma, a inserção do aluno no mundo da escrita, contribuindo, inclusive para o exercício da cidadania.

Ainda, na mesma obra, ressaltamos o artigo *Práticas multimodais: o “antes” e o “depois” na escrita de poemas no ensino fundamental*, de Angelis e Nascimento (2019), que integra a dissertação apresentada ao mestrado profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. A pesquisa investigou o uso de práticas multimodais, integradas aos métodos tradicionais de ensino, com vistas à obtenção de resultados satisfatórios em relação à leitura e escrita. Constatou-se com a pesquisa que a metodologia tradicional pode deixar de ser mecanizada, alcançando assim, sentido para os alunos, que passam a se expressar como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Embora existam trabalhos concluídos sob o mesmo enfoque e contexto da nossa pesquisa, vale ressaltar que este estudo tratou de possibilitar leituras e escritas diárias aos alunos, o que resultou em um número considerável de produções e discussões em grupos. Os alunos foram considerados em seus contextos históricos e culturais, seus dizeres foram valorizados durante as discussões. O trabalho colaborativo e interativo foi exercitado durante todo o processo de aplicação da sequência de atividades, demarcando dessa forma, a peculiaridade e o diferencial de nosso trabalho em relação aos demais trabalhos publicados.

A partir do pressuposto de que o texto deve ser o ponto de partida, bem como o ponto de chegada das aulas de língua portuguesa, tendo em vista que os gêneros textuais são ações sociodiscursivas, formulamos a hipótese de que expor o aluno a leituras e escritas diárias, sem intenções avaliativas, com correções entre os pares e autoavaliações, pode contribuir para a escrita do gênero textual relato pessoal, bem como para o processo de letramento. Para a condução de nosso trabalho, desdobramos a hipótese nas seguintes perguntas: Ler e escrever, diariamente, podem contribuir para o aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos de modo a proporcionar evidências

da subjetividade do aluno escritor? A proposição de produções escritas embasadas em leituras realizadas de modo compartilhado pode influenciar para a melhoria da produção escrita? A prática de autoavaliações e correções colaborativas e dialogadas auxiliam no desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras dos alunos?

De modo geral, temos como objetivo contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita do educando, para que ele seja capaz de representar ações, sequência de fatos e explicitar sentimentos e sensações, por meio da escrita, tornando-se eficiente para a produção de diversos gêneros propostos no decorrer da vida escolar. Nossos objetivos específicos são: a) viabilizar o ensino do gênero relato pessoal, fomentando a produção discente da escrita de um diário; b) proporcionar momentos de autoavaliação aos alunos, permitindo que analisem seus escritos e os de seus pares; c) analisar crítica e reflexivamente a ação pedagógica interventiva por meio dos resultados obtidos da aplicação da sequência de atividades.

Para concebermos o *corpus* de análise, os alunos foram colocados em várias situações de leitura e de produções textuais, sem finalidades avaliativas, tais como: a escrita de um caderno/diário, relatos pessoais, reescritas autoavaliativas, dialogadas e colaborativas.

O subsídio teórico desse trabalho foi norteado a partir do estudo acerca da prática da escrita como meio de expressão e interação, baseado nas concepções da Linguística Aplicada, de produção escrita trazidas por Kleiman (2000) e Coracini (2002, 2005, 2010); para as teorias de letramento, recorreremos a Paulo Freire (1989) e Baynham (1995); a Marcuschi (2003) e Dionísio (2014), para os conceitos de gêneros textuais.

Esses e outros trabalhos nos orientaram para realização da presente pesquisa e, por meio desses referenciais, compreendemos que, para que o aluno escreva e se inscreva no processo de produção escrita, é necessário sistematizar uma proposta embasada teórico/metodologicamente, dar funcionalidade ao texto, encaminhá-lo à apreciação do aluno e de seus pares, por meio de correções colaborativas e dialogadas, escritas e reescritas para por fim compartilhá-lo.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos, além da introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos constituídos pelo termo de consentimento dos responsáveis, fotos da aplicação das atividades, fotos dos cadernos/diários, instrumentos utilizados para os registros das escritas e avaliações. O primeiro capítulo refere-se às bases teórico-metodológicas nas quais o nosso trabalho está alicerçado, isto é, os conceitos básicos de leitura e escrita no contexto escolar, de

forma interativa, colaborativa e dialogada. No segundo capítulo, abordamos as condições de produção do contexto histórico-social do desenvolvimento da pesquisa-ação, dividida em subseções que abordam a descrição do local e as circunstâncias de aplicação da pesquisa-ação e a descrição da sequência de atividades aplicada.

O terceiro capítulo apresenta a análise das produções, baseando-se, principalmente na primeira e última produção, pois retratam o comparativo entre a escrita antes da intervenção e a escrita depois da intervenção, ou seja, da aplicação da sequência de atividades. A partir dos resultados obtidos nesse capítulo, apresentamos as considerações finais com a intenção de vislumbrar as principais conclusões e reflexões, não somente relacionadas ao aluno, mas também à minha prática profissional⁵. Por fim, nos anexos, apresentamos a proposta da sequência de atividades planejada e aplicada, passo a passo. Trata-se de uma sugestão de “caminho a seguir”, para professores do ensino fundamental, que buscam extrapolar as orientações contidas nos manuais. É uma perspectiva que deve ser adequada à realidade de cada turma ao ser aplicada.

Apresentadas aqui as considerações introdutórias, partimos para o embasamento teórico-metodológico, iniciando pelos protagonistas da aula de língua portuguesa: texto, leitura e escrita.

⁵ Por vezes, no decorrer desta dissertação, haverá mudança na flexão de pessoa, de primeira pessoa do plural, para primeira pessoa do singular. Essa flexão se justifica pela pessoalidade daquele que escreve (melhor dizendo, se inscreve) e por se tratar de fatos pessoais e subjetivos da autora desta dissertação.

I REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: O REFINAMENTO DA PRÁTICA POR MEIO DA TEORIA

No âmbito de nossas abordagens teóricas e metodológicas, tendo como premissa o contexto escolar do ensino fundamental, anos iniciais, trataremos, neste capítulo, de conceitos de texto, leitura, escrita, letramento crítico, gêneros textuais, leituras e correções colaborativas, compartilhadas e dialogadas. Por considerarmos o sujeito na produção textual, sendo o texto nunca pronto e acabado, passível de sofrer modificações, acréscimos e diferentes interpretações, discutiremos, também, conceitos acerca de escrita e constituição identitária no contexto escolar.

1.1 Texto, leitura e escrita: protagonistas da aula de língua portuguesa

No que diz respeito à leitura e à produção escrita, o texto é considerado como ponto de partida e de chegada para o processo de ensino e aprendizagem, nas aulas de língua portuguesa. Nosso posicionamento está em consonância com o que afirma Geraldi (1993, p. 135), uma vez que “é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva”.

O posicionamento teórico-metodológico em utilizar o texto como principal ferramenta nas aulas de língua portuguesa, ou seja, de exercer o trabalho didático-pedagógico de forma contextualizada, mesmo se tratando do ensino de regras gramaticais, auxilia o aluno a observar a coerência, a coesão, as marcas específicas de determinados gêneros textuais, as informações e as marcas pessoais do autor, sua experiência de vida, isto é, sua subjetividade. Essa postura no ato de ensinar propicia ao educando uma leitura crítica, reflexiva, além de mostrar a ele que a escrita é um momento de o autor do texto se posicionar como sujeito de seu discurso.

Contrário a essa linha de pensamento que defendemos aqui, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 28) reconhecem que “o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas [...] juntar frases para formar textos”. Nessa visão de ensino, a criança inicia seu processo de alfabetização aprendendo a unir elementos com o intuito de construir outros, o que pode levar o aprendiz a escrever várias frases, que unidas, formam um texto, muitas vezes, sem coerência.

No que diz respeito à definição de ensino de conteúdos, com vistas ao cumprimento de um currículo, entendemos que a prática do professor de língua portuguesa, não raro, se baseia na resolução de atividades mecânicas e descontextualizadas (CORACINI, 2011). Dessa forma, os objetivos de ensino não se centram na aquisição de habilidades e competências, mas sim, na assimilação de regras gramaticais, aferidas por meio de avaliações somativas, que não consideram o caminho percorrido e a formação integral do aluno. Contrapondo-se a essas práticas, o documento normativo de referência obrigatória para o ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC -, traz uma proposta, em que o texto é o elemento norteador das aulas de língua portuguesa, como orientam os PCN, acrescentando o aspecto enunciativo-discursivo, que diz respeito a uma proposta da década de 1990, introduzida no sistema educacional por um grupo de professores pesquisadores da UNICAMP - Universidade Federal de Campinas. Assim, o documento mais recente pontua que a proposta:

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

É imprescindível considerar, inclusive no contexto escolar, que a fala e a escrita são multimodais, ou seja, há diversas formas de construir uma informação e inúmeros meios de comunicação e interação. Na escrita, essa multimodalidade não se restringe apenas aos desenhos, fotos, imagens ou recursos de mídias digitais e audiovisuais que ornamentam um texto, uma notícia, histórias em quadrinhos, etc. Há de se considerar, também, que o tamanho, a forma da letra impressa ou escrita no papel, requer o uso de diferentes multimodalidades que possuem e expressam diferentes sentidos. Entendemos, dessa forma, multimodalidade como:

[...] um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos (DIONÍSIO, 2014, p. 42).

O trabalho com textos multimodais é facilitado com o uso da tecnologia digital. No entanto, há de se considerar o fato de que o que há no ambiente virtual é uma reprodução do que temos no ambiente físico. Dentro dessa linha de raciocínio, o livro paradidático, não só reproduzido no ambiente digital, mas o impresso em papel e folhas, também, é constituído de textos multimodais. Tal afirmação se dá pelo fato de ele apresentar diferentes formatos de letras, desenhos, ilustrações que retratam não só o nosso redor, mas também a maneira como idealizamos os objetos, as coisas, os animais e as pessoas, como bem observados no livro e textos impressos trabalhados na sala de aula, para o desenvolvimento da nossa pesquisa-ação.

Por esse e outros motivos, o componente curricular de Língua Portuguesa deve oportunizar aos estudantes formas de interpretar textos estampados desses elementos e com essas características. Além disso, é relevante que o trabalho pedagógico forneça aos educandos experiências que ampliem o contato com os mais variados tipos de textos: narrativos, descritivos, dissertativos, argumentativos, informativos e injuntivos. Esses textos são organizados nos mais variados gêneros textuais, tais como crônicas, diários, relatos, notícias, resenhas, artigos, propagandas, receitas culinárias, charges, entre outros diversos, que estão disponíveis na sociedade. As experiências de leitura e produção escrita, que os docentes devem oportunizar aos seus discentes, devem extrapolar o contexto escolar, proporcionando uma relação entre as atividades propostas em sala de aula e as práticas sociais dos alunos.

Mesmo tendo o texto como norte para o trabalho pedagógico do professor, nos seus mais variados gêneros textuais, os PCN (1997) chamam atenção para o fato de que, muitas vezes, são oferecidos aos alunos, na fase de alfabetização, textos carregados de uma escassez de ideias, além de serem expressas em poucas palavras. Ainda, materiais didáticos atuais adotam essa medida, em outras fases de ensino, apresentando textos simplificados, na tentativa de se aproximar do mundo do aluno, o que pode conduzi-lo a uma “confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever do próprio punho. Ao aluno são oferecidos textos curtos e simplificados” (BRASIL, 1997, p. 36). Assim, os alunos tendem a escrever de forma semelhante, ou seja, produzem textos curtos, sintetizados e com ideias fragmentadas e desconectadas.

Esta pesquisa procurou valorizar a importância de o aluno se posicionar durante o processo de escrita, mesmo com problemas ortográficos. O ensino e aprendizagem a partir da leitura de textos e, conseqüentemente, da produção de textos,

pode levar o aluno não só a compreender melhor as regras da língua portuguesa, como também produzir textos coerentes e ricos em informações. Ainda, é possível afirmar que o ensino da língua portuguesa centrado em textos - como ponto de partida, bem como ponto de chegada (GERALDI, 1993) que fazem parte do universo do aluno, cria oportunidades para que o aluno deixe vaziar sua subjetividade; isto é, seu mundo interior como leitor do mundo em que ele habita.

Essa prática, ainda, é muito difícil de ser realizada na escola, tendo em vista as dificuldades, complexidades e singularidades que a sala de aula apresenta. Outro fator relevante a ser ponderado é a cobrança efetuada pelos gestores de escolas e, até mesmo, pelos pais dos alunos, para que ocorra o cumprimento de conteúdos e currículos. Esperamos que, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular, essa prática venha a ser mais valorizada e ampliada, pois, só assim o ensino será centrado no desenvolvimento de habilidades e competências, e não apenas no cumprimento de conteúdos.

A respeito do trabalho com textos, Kleiman (2000, p. 70) afirma que a escrita pode ser concebida de duas maneiras. A primeira é a “concepção escolar”, vista “como um conjunto de atividades para o domínio do código”. Essa concepção escolar emoldura-se na ideia de Geraldi (1993, p. 135), sobre a escrita “para a escola”, em que o texto é produzido para que o professor leia e atribua uma nota, não há a preocupação do aluno em expor o seu ponto de vista, sua subjetividade. A segunda concepção, destacada por Kleiman (2000, p. 73), é a visão “acadêmica de aquisição da escrita”. Esta vê a “escrita como prática”, o que quer dizer que se escreve para alcançar um status social (direcionada para a sociedade), podendo haver opiniões do emissor, porém o intuito principal de ambas é “agradar” o professor.

Vale destacar, aqui, as concepções trazidas por Geraldi (1993, p. 135), nas quais se pode escrever “para a escola” ou “na escola”. Escrever “para a escola” significa produzir uma redação, pois se escreve apenas para o professor ler e atribuir uma nota. Já, escrever “na escola” trata-se da produção de texto, na qual o aluno externa o seu ponto de vista, contribuindo na construção de novas produções, ou mesmo, no trabalho de reescrita.

Convém, ainda nesta seção, abordarmos a prática de leitura em sala de aula, considerando os hábitos que sobressaem à prática do professor, que, muitas vezes, utiliza o texto como “pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputa como importante

ensinar” (CORACINI, 2002, p. 18). Nessa prática docente, tanto a concepção de leitura enquanto processo interativo, não sendo o texto a única fonte de sentido, quanto a concepção discursiva, aquela que permitiria a leitura, vista como interpretação singular de quem lê, não são contempladas. Vejamos:

Raramente se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis. Mais raramente ainda, [...] a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor [...] (CORACINI, 2002, p. 19).

No que diz respeito à leitura, esta pesquisa, também, buscou minimizar o distanciamento que há entre a teoria e a prática, proporcionando ao aluno diversos momentos prazerosos de leitura, com vistas a compreender a materialidade do texto lido, no caso em questão, de um livro selecionado pela professora (descrito na sequência de atividades), e diversos textos relacionados aos gêneros diário e relato pessoal. Os apontamentos realizados durante as discussões, no início de cada aula, a respeito das leituras do dia anterior, ou leituras compartilhadas feitas em sala, buscaram considerar o aluno como um sujeito produtor de sentidos, isto é, foram levadas em consideração as interpretações feitas pelos alunos.

Esse posicionamento teórico-metodológico revelou que, mesmo se tratando de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental I, o aluno é capaz de se posicionar, considerando sua experiência de vida, seu contexto histórico e social. Ainda, foi possível ratificar que a autoridade não se encontra absoluta nem no texto, nem na professora, mas sim, no resultado das múltiplas interações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: docente-discente(s) e, também, nas múltiplas combinações de interação sem uma hierarquização: discente(s)-docente, discente-(docente)-discente; discentes-docente-discentes.

Como professora atuante da escola pública no ensino fundamental dos anos iniciais e finais, posso afirmar que esse cenário estruturalista e conteudista, no que diz respeito à produção escrita na escola, está mudando, mesmo que lentamente. Professores, em muitas escolas, não estão mais atribuindo única e absoluta ênfase ao ensino de metalinguagens (estudo da língua através da língua), mas, nas práticas de leitura e de produção de textos.

No caso da pesquisa-ação que desenvolvemos, utilizamo-nos de um período e um volume de produções consideráveis, produzidas pelos alunos, sem intenção de serem avaliadas pelo professor, mas com o intuito de deixar que nelas aflorassem a subjetividade de quem escreve, rompendo com o medo e insegurança de escrever e de se inscrever, deixando traços de sua identidade:

[...] escrita significa, ao mesmo tempo, um movimento para fora (ex-scripta) - de si para o outro - e um movimento para dentro (in-scripta) - do outro para si, do outro em si- de modo que a escrita, ou melhor, a escritura, implica na inscrição daquele que (ex)põe suas ideias, seus sentimentos, seus afetos e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê envolvido (marcado) pelo que escreve (CORACINI, 2010, p. 24).

Buscamos não censurar as ideias dos alunos, com vistas a deixar fluir, por meio da escrita, suas próprias experiências, sua subjetividade. Tendo isso em mente, foram selecionados, para o desenvolvimento da sequência de atividades, os gêneros diário e relato pessoal. No que diz respeito à produção textual, segundo Geraldini (1993), o verdadeiro e melhor texto é aquele que tem algo a dizer a alguém, ou seja, com conteúdo e com um motivo, uma razão, para escrever. Para o autor, um aluno pode escrever um texto seguindo regras gramaticais, grafia e pontuação corretas, mas se não tiver um conteúdo (no sentido de ideias) não é um bom texto, mas, mera demonstração de que o indivíduo sabe escrever segundo determinados padrões estabelecidos.

Na próxima seção, abordamos os conceitos de letramento crítico, considerando a linguagem como prática social.

1.2 Letramento crítico: a leitura além das palavras

No Brasil, o termo “letramento” surgiu na década de 80, com a publicação da obra de Mary Kato, em 1986, intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Na obra, a autora discute a necessidade de a escola formar indivíduos “letrados”, a ponto de corresponderem às demandas do uso social da escrita, ou seja, formar um “[...] sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1986, p.7).

O novo termo “letramento” está relacionado à necessidade de explicação de um novo fenômeno, para o qual ainda não havia um nome. Isso ocorreu no contexto de discussões sobre as taxas de repetências e analfabetismo no Brasil. Dessa forma, surgiu a necessidade de propor um novo horizonte para o caminho percorrido ao ensinar a leitura e a escrita no contexto escolar, tendo em vista que a demanda da sociedade atual exige um sujeito que perceba além dos códigos, do nome e do som da letra.

Por esses e outros motivos, nos dias atuais, a escola precisa ser um ambiente de questionamentos, que tratam das questões sociais, e, assim como afirma a teoria da crítica social de Paulo Freire (1989), a escola precisa fomentar práticas de letramento que incentivem a justiça social, a igualdade nas relações e à liberdade. Para isso, o professor deve perceber seu aluno como um ser social, que carrega uma bagagem cultural, proporcionando momentos de leitura e reflexão que dialoguem com a realidade de quem lê, tendo em vista que, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13).

O letramento crítico revela a linguagem como prática social, assim como encoraja o aluno a repensar sua realidade, no sentido em que afirma Brahim (2007, p. 24):

O letramento crítico necessariamente implica em operacionalizar sobre nível da linguagem como prática social; ela envolve identificar o que é problemático, não aceitando a versão tida como garantida. Ela envolve perguntar “por quê?”. Isto também quer dizer que, como prática social, o letramento crítico não existe em um *vacuum*, mas é expresso ou realizado no processo social (BRAHIM, 2007, p. 24, *apud* BAYNHAM, 1995).

No que diz respeito à linguagem como prática social, baseamo-nos nos dizeres de Bakhtin (2000, p. 127), que considera a realidade material da linguagem, a língua, como “um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação”. O autor defende a enunciação, linguagem em uso, como um processo que considera não somente a presença física de seus participantes, mas também o tempo histórico e o espaço social de interação.

Nesse sentido, o letramento crítico, também, diz respeito à habilidade de leitura de maneira dinâmica, eficiente e reflexiva, buscando ir além do nível da análise linguística, compreendendo as “relações de poder” da sociedade, assim como o contexto histórico dos fatos e as condições de produção, conforme ressalta Foucault (1974, p. 6):

[...] teria então chegado o momento de considerar esses fatos de discurso não mais simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas, de certa forma, como jogos (“games”), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta. O discurso é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro.

Compreender as “relações de poder” implica também repensar a própria realidade, oportunizando ao aluno, inclusive, a transformação, deixando de ser reproduzidor de discursos e ideais. Nesse modo de observar as práticas sociais na escola, a leitura passa a ser “como um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento” (DUBOC, 2016, p. 61).

Ainda que haja um grande empenho por parte dos professores em fazer do texto o início e o fim do processo de ensino e aprendizagem, muitos entraves há nesse caminho, muitos equívocos entre texto e discurso, tomando um pelo outro. Os procedimentos adotados pelo professor na hora da leitura, em sala de aula, urge deixar de ser superficiais e simplistas. O professor deve dar ênfase tanto à qualidade, quanto à quantidade de leituras, tendo em vista que “ler é, em primeira e última instância, interpretar. Não se trata de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente” (CORACINI, 2005, p. 25).

Sabemos que, por vezes, a prática escolar tem se organizado como meio de controle do discurso, e, conseqüentemente, o professor reproduz essa prática, mesmo que de forma involuntária, quando não questiona, não analisa, não aperfeiçoa ou aprimora as propostas do livro didático, tomando-as como único instrumento de sua prática. Assim, o docente acaba impondo aos seus alunos, de forma inconsciente, determinadas regras, não permitindo a qualificação para o exercício de diferentes discursos, contribuindo sobremaneira para a reprodução das desigualdades sociais.

A prática de tomar o livro didático, que é um bom, mas não suficiente instrumento didático, como único material não é o maior problema para o resultado de aulas homogêneas e padronizadas. A maior dificuldade consiste na prática do professor, que deve ser capaz de tornar um exercício trivial em uma atividade problematizadora, questionadora, que coloque o aluno em evidência, que o leve refletir criticamente aquilo que lê. Não se trata de encontrar o melhor ou um novo método, mas sim de aproveitar e valorizar os momentos de leituras, como bem ilustra Duboc (2014,

p. 211), trata-se de aproveitar “as brechas na sala de aula como momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar”.

Essa prática de leitura crítica, ou seja, de tomar o texto considerando o que está além das palavras, tomou forma a partir dos anos 80, quando o conceito de leitura passou a ser visto e engajado à prática social. Desse modo, tomar a leitura, inclusive as propostas pelo livro didático, como saberes não absolutos, ou seja, proporcionar ao aluno a compreensão de que diferentes leituras são feitas, pois depende do contexto não somente de quem escreveu, mas também de quem lê. A leitura torna-se, portanto, não apenas um ato para encontrar as respostas solicitadas pela atividade proposta, mas a “problematização dos sentidos produzidos, mostrando ao aluno a própria natureza social da linguagem e do conhecimento” (DUBOC, 2014, p. 231).

Esse desafio de proporcionar leituras para além de um cumprimento de tarefa curricular envolve, também, preparar o aluno para pensar e refletir sobre as diferenças que o circundam. A partir do momento que o ser humano busca compreender e respeitar o outro, conseqüentemente, passa a se compreender melhor. Dessa forma, o letramento crítico diz respeito a preparar os aprendizes para o confronto, a começar pelas leituras dos diferentes discursos e enunciações contemplados em sala de aula:

Se todas as partes envolvidas nos conflitos tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos. Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico (DE SOUZA, 2011, p. 128).

Para que essa diversidade de discursos e enunciações de fato chegue às mãos dos discentes, é relevante que o professor propicie o trabalho em sala de aula com os mais variados gêneros textuais, além de, não subestimar a capacidade de seus alunos, com textos “fáceis e simples”, pelo contrário, que se desafie e desafie sua turma a refletir as “relações de poder” contidas nos textos lidos. Para refletirmos a respeito dessa diversidade textual que deve ser oportunizada ao aluno, discorreremos a seguir sobre os conceitos de gêneros textuais.

1.3 Gêneros textuais em salas de aula do ensino fundamental I - anos iniciais

É por meio dos gêneros textuais que nos comunicamos no cotidiano, ou seja, que executamos nossas trocas sociais e, para atender às inúmeras situações comunicativas existentes, marcadas pela dinamicidade da língua, os gêneros existem em um número, que não podemos determinar para não dizer, ilimitado. Ao iniciar a escolarização, na fase da alfabetização, a criança passa a se comunicar, também, por meio da escrita e, conseqüentemente, a ter um acesso mais estruturado e direcionado à diversidade de gêneros textuais. Portanto, é importante apresentar-lhe e permitir vivenciar as diversas situações de comunicação, para que ela reconheça que a “estrutura” de uma receita é diferente de um convite, por exemplo. Nesse sentido, Antunes (2002, p. 72) reitera a relevância da variedade de gêneros textuais a serem trabalhados em sala, mesmo nos anos iniciais:

[...] os textos - suas regularidades, suas normas, suas convenções de ocorrência - passem a ser o objeto de estudo das aulas de língua - mesmo nas primeiras séries do Ensino Fundamental - e não o espaço, apenas, em que se encontram as unidades que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar.

Nesse contexto, as relações sociais da criança, na fase inicial da escolarização, que antes se davam por meio da oralidade, o que não demanda um planejamento específico, passam a ocorrer, também, por meio da escrita que, por sua vez, requer uma maior elaboração, assim como pré-requisitos para que se efetive. É nesse sentido também, que começa a ocorrer uma expansão das relações sociais da criança, no que diz respeito ao uso da língua, levando em conta que, de acordo com Bakhtin (2000), não há interação sem língua e, sem interação, não há nenhum tipo de relação social. Portanto, essa ampliação do universo letrado do aluno precisa contemplar os mais variados gêneros textuais.

Antes de elencarmos algumas definições teóricas no que diz respeito aos gêneros textuais, vale ressaltar aqui, algumas considerações trazidas nas orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de língua portuguesa, norteadoras da prática docente e que estão contidas no material utilizado pela escola em que a presente pesquisa-ação foi realizada. Essas orientações contidas no referido manual recuperam a diferença entre gênero e texto, afirmando que gêneros:

[...] são as formas nas quais os textos se organizam. Estas formas possuem características específicas relacionadas aos conteúdos que podem ser tratados nos textos de determinado gênero, à composição

interna das informações e às suas marcas linguísticas gerais (BRÄKLING, 2013, p. 14).

Nesse sentido, gêneros textuais dizem respeito a determinadas normas de apresentação do texto, assim como do assunto de que se trata, o que não permite que um recado seja escrito nos moldes de uma receita, conforme afirmam os PCN, considerando que “os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos” (BRASIL, 1997, p. 23).

Com relação aos textos, as orientações do manual atestam que são “a materialidade linguística de um discurso, seja essa materialidade fônica [textos falados] seja ela gráfica [textos impressos]” (BRÄKLING, 2013, p. 15). Dessa forma, é possível afirmar que existe uma infinidade de textos para cada gênero, desde os mais simples até os mais complexos, ou seja, os alunos não lêem gêneros textuais, e sim textos classificados, organizados e sistematizados em gêneros textuais. Fica então, a cargo do professor, a seleção desses textos e o equívoco consiste em apoiar-se apenas no livro didático.

Posto isto, retornemos às definições teóricas de gêneros que são constituídos por três elementos principais: “conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 2000, p. 279), levando em consideração, também, os integrantes e suas intenções no ato da interlocução. Assim, a produção de texto na escola deveria ser uma tentativa de reprodução de situações reais de uso da língua, considerando os interlocutores que se comunicarão, se relacionarão, por meio daquele discurso. Nessa perspectiva, por influência do círculo bakhtiniano, os gêneros textuais passaram a ser compreendidos na sala de aula, sob o aspecto sociointeracionista, ou seja, passaram a ser tratados como fenômenos históricos, subordinados à vida cultural e social. Nesse sentido, segundo Marcuschi (2003, p. 1), os gêneros textuais:

[...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

À vista disso, trabalhar a diversidade de gêneros textuais, em sala de aula, proporcionando diferentes leituras, é fundamental para iniciar uma produção textual de

qualidade, tendo em vista que o contato e a leitura crítica de diversos textos podem ampliar a competência de escrita do aluno. Dessa forma, o aluno se familiarizará com os mais variados gêneros, inclusive, de variadas formas: falando, escrevendo, lendo e ouvindo. Para tais dizeres, apoiamo-nos nas palavras de Barzeman (2011, p. 23):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.

Na sala de aula, o gênero precisa ser mais que “uma proposição ritual de proposições padronizadas” (BAZERMAN, 2011, p. 30). É necessário considerar a experiência dos alunos, assim como propiciar situações que sejam significativas para o público alvo, ultrapassando o saber unicamente sob a perspectiva de regras gramaticais, de regras ortográficas e de convenções escritas. Para essa dinâmica de ensino e aprendizagem, valemo-nos do gênero diário e relato pessoal, com vistas a favorecer situações reais de escrita, assim como promover suas diversas formas, por meio de relatos orais, leituras e ilustrações. Assim, refletimos, a seguir, as características dos gêneros selecionados para essa pesquisa (diário e relato pessoal).

1.3.1 Os gêneros diário e relato pessoal: contribuição para o protagonismo do aluno

Para proporcionar momentos diários de escrita aos alunos, optamos pela utilização de dois gêneros que se aproximassem da realidade das crianças em questão. Assim, elegemos os gêneros diário e relato pessoal, que se referem a gêneros textuais da ordem do relatar, com o intuito de oportunizar ao educando a prática da escrita como meio de expressão e interação. Dessa forma, a escrita na sala de aula seria “não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares” (GERALDI, 1993, p. 135). É também permitir que o discurso oral se concretize e seja registrado, por meio da escrita.

Destacamos, então, que o gênero relato pessoal, em sua composição, traz características que favorecem a construção de situações comunicativas a respeito de experiências vividas, de modo a provocar uma reflexão sobre a própria identidade do

educando, que tende a analisar seu universo na busca de compreender fatos e situações. Outro fator positivo que o trabalho com o gênero em questão possibilita é troca de experiências, por meio de interações em sala de aula, mediadas pelo professor, sempre direcionadas pelos próprios discentes. Dessa forma, ocorre uma diminuição da autoridade exercida sobre a escrita do aluno, o que leva a uma superação das práticas tradicionais, que não mais correspondem às necessidades da escola atual.

Nesse sentido, diariamente, a escola vive o anseio de ensinar o aluno a escrever melhor e se expressar por meio da escrita e, na prática, procura “ensinar a argumentar, a controlar os efeitos de sentidos do que se escreve, a fazer da escrita a obediência a regras, a convenções, a modelos” (CORACINI, 2010, p. 39). Vale destacar que a prática docente, em muitos casos, parece ter superado essa visão estruturalista de escrita, criticada pela autora em questão. Nesse mesmo texto, a pesquisadora destaca a importância de levar em consideração o sentido, procurando vincular o contexto do sujeito escrevente e o leitor. Todavia, é imprescindível, também, “aprender a respeitar convenções, tacitamente acordadas pelos membros de diferentes formações discursivas ou de diferentes grupos sociais” (CORACINI, 2010, p. 21). A postura do professor, enquanto mediador, é um dos caminhos para que o aluno se exponha, possibilitando momentos de escrita sem intenção de avaliar, ou seja, deixando que o aluno simplesmente se expresse.

Por esses motivos apresentados, ocorreu a escolha de produções que apontassem os caminhos para uma escrita enriquecida de detalhes, de identidade, no contexto escolar, já que “escrever é constuir-se numa identidade, é inscrever-se, explicitar seus devaneios: trata-se da invenção, ficção de si” (CORACINI, 2010, p. 34). Para essa tentativa de “inscrição”, segundo os conceitos de Coracini (2010), consideramos o diário e o relato pessoal, como apropriados, pois são gêneros que se utilizam da memória, da sensibilidade do escrevente “uma realidade tangível e capturável, às vezes imaterial, às vezes menos, inscrita no espaço, no tempo, na linguagem, na tradição, e de uma realidade puramente simbólica, preche de uma história” (NORA, 1992, p. 20), uma história que é ficção de si e, ao mesmo tempo em que uma ficção de si é a história a ser relatada.

Outro fator relevante para a seleção desses gêneros foi uma tentativa de fazer esvanecer a ideia de que não se sabe o que escrever, nem como escrever, dificuldade apresentada pela prática de produção textual descontextualizada. Os textos produzidos com as características específicas desses gêneros são pautados nas próprias experiências

vivenciadas pelos alunos. Além disso, esses gêneros apresentam uma linguagem mais próxima à realidade dos discentes. A conexão que o gênero relato pessoal estabelece entre leitura, escrita e situações vividas é primordial para a ressignificação e aprimoramento da produção de textual na escola, já que esse jogo estratégico entre leitura e produção, por meio de experiências de vida do aluno, contribui para a construção e compreensão dos sentidos do “mundo interior” do indivíduo e, conseqüentemente, uma melhor compreensão daquilo que lê.

É possível afirmar ainda que, ao oportunizar aos alunos uma situação mais próxima de sua realidade, há uma tendência de que eles gostem da atividade e, dessa forma, tornem-se protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, seja pelo relato oral das experiências vividas, ou por meio do desabafo que a escrita pode proporcionar, o que também poderá fortalecer sua autoestima, bem como a confiança ao escrever, propiciando momentos de vazão de sua subjetividade.

Nessa perspectiva de ensino, que considera o aluno como protagonista de sua aprendizagem, abre-se espaço para a leitura crítica, o que significa que o professor não conduz sua aula esperando receber as respostas contidas em seu planejamento, ou no livro didático, as tidas recorrentes respostas cristalizadas. A postura do professor é de esperar, de ouvir, de aceitar e, sobretudo, de discutir as respostas de seus alunos, tomando por base que “as respostas que conhece, por sua formação (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva), são repostas e não verdades a serem ‘incorporadas’ pelos alunos e por ele próprio” (GERALDI, 1993, p. 160).

Dessa forma, se o professor estiver preparado, poderá conduzir situações novas em sala de aula, considerando que “[...] introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos, dos acasos [...]” (GERALDI, 2010, p. 3). Isso significa devolver a palavra ao aluno, oportunizando vez e voz na sala de aula, considerando-os como sujeitos, portadores de uma história, ativos em seu processo de aprendizagem. O papel do professor, nessa perspectiva, é de mediador do conhecimento:

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula (GERALDI, 1993, p. 112).

Essa postura de interlocução e mediação exigiu de mim uma reconstrução didática, tendo em vista que, muitas vezes, seja pelo tempo, ou pelo modo que sempre aprendi, meu material de apoio era sempre livro didático, um ou outro texto retirado da internet. O manual utilizado e o livro didático foram, por um período, um dos únicos suportes e não se abriam para mim novos horizontes, novas formas de ensinar, por vezes, ocorriam tentativas, posso dizer que, fracassadas, pois se tratavam de uma ilusão de permissão de autoria do aluno, já que eu sempre, mesmo que não intencionalmente, induzia as produções e as leituras para um único e homogêneo sentido.

Compreender a produção de textos como a devolução da palavra ao aluno, por meio de um processo interativo, implica entendê-la como um procedimento em que se estabelece uma situação em que ocorre um diálogo entre o autor e o leitor e a visão que este e aquele têm do referente. Portanto, compreender a noção de letramento crítico, gêneros textuais e do protagonismo do aluno, no processo de sua aprendizagem, é fundamental que os professores desenvolvam seu trabalho do ponto de vista processual. Esse tipo de escrita é considerado como um processo em construção, inacabado, que exige avaliações constantes, reescritas, escritas, análises, leituras. Desse modo, os alunos não entendem mais a primeira produção escrita como etapa final, mas como uma primeira versão que pode e deve ser revista, retificada, reparada, melhorada, caprichada, apurada, polida, com vistas a que criem o hábito de reescrever e reconheçam a escrita como um processo, cujo destinatário não seja somente o professor.

Para que o professor não seja o único, mas o último corretor, como ocorreu em nossa proposta de intervenção, a fim de que aponte os caminhos para que a escrita seja lapidada, e que de fato na sala de aula aconteçam momentos de colaboração e interação, é necessário que se desenvolva um processo de trabalho “colaborativo” e “dialogado” entre os alunos, cujas características discorreremos no próximo item. Vale destacar aqui, que, para mim, para minha prática, esse foi um trabalho inédito, tendo em vista que minhas experiências anteriores não permitiam aos alunos tamanha interação. Textos eram corrigidos em conjunto, mas sempre com a minha liderança, ou melhor dizendo, sempre induzindo os alunos a corrigirem o que eu havia identificado como problema. Por sorte, a pesquisa me mostrou que esse não é o único caminho.

1.4 Correções colaborativas e correções dialogadas: uma prática de interação

Tratar a produção de textos, no contexto escolar, do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem sociointeracionista de Vygotsky, teorias sobre aprendizagem colaborativa, erros e correção, requer, principalmente, do professor uma mudança de postura, no que diz respeito ao ato de escrever, inclusive, conhecer e considerar as mudanças nos conceitos de escrita e leitura do ponto de vista histórico e cultural. À vista disso, baseamo-nos na pesquisa de Pinheiro (2011), que abordou a prática de produção escrita do ponto de vista colaborativo, para perfazer um breve percurso da cultura grafocêntrica, isto é, a cultura que determina nossos papéis sociais de forma que atravessam a escrita, tanto no que diz respeito a atividades mais elaboradas e formais, quanto em atividades mais simples e informais do nosso cotidiano.

O professor de língua portuguesa tem a responsabilidade de refletir a respeito das atividades de leitura e de escrita que aplica em sala de aula, reconhecendo a escrita como produto cultural de uma sociedade, “um objeto social usado para representar graficamente suas simbolizações, produto de uma prática histórica e instrumento de construção de sentidos na vida social” (PINHEIRO, 2011, p. 53). Se a prática docente não se pautar nesse tipo de trabalho, nenhuma mudança ocorrerá, dessa forma, meras reproduções e cópias ocorrerão em sala de aula, assim como leituras superficiais, sem exigência de nenhum exercício de reflexão por parte do aluno.

Para que essa prática de reproduções e cópias não se repetisse, busquei refletir não somente no produto final que almejei alcançar, mas no caminho a ser percorrido pelo aluno, durante a aplicação da proposta de intervenção. Tendo em vista que eu me preparei para receber as respostas dos alunos, não mais as minhas, não mais as contidas nos manuais, significa que considereei respostas outras nas produções textuais de seu autor, seu contexto, sua bagagem, enfim, sua identidade.

Conceber a escrita como um produto cultural, na sala de aula nos dias atuais, ou seja, requerer que o aluno exerça a escrita como prática social, com função, com razão, com objetivos que não sejam apenas avaliativos, requer no mínimo o reconhecimento de que a escrita passou e passa por estágios e modificações. Com a invenção da tipografia e com a expansão da cultura grafocêntrica, a escrita passou a ser uma ferramenta no processo de dominação das sociedades ágrafas. Além disso, a comunicação escrita possui características diferentes da comunicação oral, por ser deslocado de seu contexto de produção, o que separa os interlocutores e, conseqüentemente:

[...] a escrita em grande escala desenvolveu um tipo de comunicação no qual os textos, diferentemente do discurso oral, que se constitui a partir da situacionalidade do discurso e das relações efetivas entre os interlocutores nele envolvidos, passaram a ser separados de seu contexto de produção, deslocados temporal e espacialmente de sua origem (PINHEIRO, 2011, p. 54).

Posteriormente, com o surgimento do livro impresso, “a escrita passou a se tornar estável e controlada, gerando inúmeras cópias idênticas” (PINHEIRO, 2011, p. 54). Com as questões da autoria, outro fator a se considerar, é que “aquele que escreve não é apenas o possuidor de um produto para ser reproduzido e lido, mas, sobretudo, um “ser” revestido de um *status* de grande “poder” (“o autor”), distanciando-se, desse modo, do leitor” (PINHEIRO, 2011, p. 55). Com o passar dos tempos “ler e escrever se tornaram, gradualmente, qualificações imprescindíveis para diversas profissões e, cada vez mais, para a própria inserção social e política, estabelecendo-se, assim, como elementos de hierarquização social” (PINHEIRO, 2011, p. 56).

No que diz respeito ao final do século XX, Pinheiro (2011) aborda o conceito de leitura e de escrita, em relação ao momento sócio-histórico atual, referente, portanto, à leitura crítica, a qual requer posicionamentos e reações frente ao que se lê. Essa postura leva à autonomia, no sentido de não se prender a um único sentido de leitura e interpretação, tendo em vista que “[...] a “pós-modernidade”, por outro lado, representaria uma espécie de reação à modernidade ou de afastamento dela, em que se passa a enxergar a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras” (PINHEIRO, 2011, p. 57).

É nesse sentido, de reconhecer a heterogeneidade e diferenças como “forças libertadoras”, que emerge a importância de se conceber a escrita no contexto escolar como prática social, requerendo, para isto, uma autêntica interação entre os alunos, considerando e respeitando o contexto histórico e social de cada um. Além disso, é necessário exercer uma prática docente que vise à emancipação, em seu sentido mais literal, com vistas à formação de sujeitos críticos, que analisam o que lêem e escrevem. Para isso, a prática de produções e correções colaborativas e dialogadas são meios eficientes que requer do professor conhecimento científico e empenho para, de fato, fazer a diferença em suas aulas.

Com vistas a oportunizar momentos de escrita na escola, buscamos, na elaboração da proposta de intervenção, viabilizar momentos de escrita que proporcionassem ao aluno reflexões, tanto em grupo, quanto individualmente, que

analisassem seus escritos, bem como de seus colegas. Todo o processo de escrita, estudos sobre características dos gêneros abordados, leituras, eram abertos às discussões, ou seja, os alunos podiam se posicionar, bem como suas próprias vivências, como, por exemplo, quando o aluno P., ao entender que os pais da personagem Jabuticaba eram divorciados comentou “*nossa, igual na minha casa*”. Os alunos também fizeram intervenções em seus textos e nos textos dos colegas, apontando os problemas que encontraram e propondo soluções que entendiam como viáveis. Portanto, podemos afirmar que contemplamos o que se chama de colaboração:

[...] a colaboração criaria um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento. Isso significa que, ao trabalharem em grupo, os sujeitos podem produzir melhores resultados do que se atuassem individualmente (PINHEIRO, 2011, p. 90).

O processo de colaboração, nesse sentido, proporciona também uma dinâmica que leva a melhores resultados, pois, ao se permitirem serem “avaliados” pelos colegas, assim como avaliar seus pares, os alunos amadurecem e aguçam os saberes mediados pelo professor, tendo em vista que a produção textual, nessa prática, é encarada como flexível, inacabada, passível de melhorias, adequações e refinamentos para que atinja o objetivo desejado de escrita como prática social.

No que diz respeito à correção dialogada, que considera o trabalho em grupo, permitindo sugestões, observando as colocações dos alunos, e que por meio de interações corrijam os textos uns dos outros, Figueiredo (2007) assevera que, por meio da correção dialogada, os alunos aprendem com os colegas ao mesmo tempo em que ensinam. Além de desenvolverem habilidades sociais e afetivas por meio da interação, também, os alunos compartilham estratégias que favorecem a aprendizagem. Como consequência, de acordo com as necessidades comunicativas, eles passam a utilizar a língua de forma contextualizada, arriscando-se mais, o que os leva a diminuir o medo de errar, de falar.

Vale ressaltar, aqui, que proporcionar momentos de escrita e correções que acontecem em grupo, de forma que os alunos possam opinar nos textos uns dos outros, é uma oportunidade, inclusive, para que percam não só o “medo”, mas também a “insegurança” de escrever, pois aprendem com as falhas dos outros, bem como com os acertos. E dessa forma, procedemos na proposta de intervenção, mostrando ao aluno que o “erro” faz parte do aprendizado, e que não é somente ele quem “erra”, o colega e a

professora também, e dessa forma, é possível “enxergar” melhor as potencialidades e aquilo que precisa ser melhorado. Sendo assim, a escrita torna-se:

[...] um processo corretivo que envolve o aluno e que o estimula a participar ativamente do processo de escrita textual (preparação, escrita, correção, reescrita) colabora significativamente para uma verdadeira experiência de aprendizagem. Alunos e professor desenvolvem estratégias de ensino e de aprendizagem, ao mesmo tempo que os alunos ampliam a consciência daquilo que dominam e do que precisam melhorar em sua escrita (VIEIRA, 2015, p. 67).

É inegável que os processos, tanto de produção, quanto de correção colaborativas e dialogadas, demandam tempo, planejamento, pesquisa e muito estudo, do professor mediador. No entanto, o resultado pode ser muito satisfatório. Esse tipo de correção com os pares formados entre alunos, observado na pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2001, p. 126), constatou que essa prática de interação, por meio da colaboração, pode aumentar a auto-estima dos alunos, pois com ajuda dos colegas percebem que são capazes de melhorar seus textos e, dessa forma, passam a ser sujeitos ativos na correção de seus escritos. Também, notamos que esse processo ocorreu com os sujeitos pesquisados, conforme descrito na análise apresentada no Capítulo III.

Tendo em vista que trabalhar com correções colaborativas e dialogadas requer interação entre aluno-professor, professor-aluno, texto-aluno, aluno-texto-professor, professor-texto, tanto no que se refere à leitura, quanto à produção escrita. Ao mencionarmos interação, é imprescindível abordarmos a concepção Vygotskyana, baseada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito muito discutido no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Segundo as constatações de Vygotsky, a ZDP:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Nesse sentido, podemos afirmar que a ZDP diz respeito ao produto do trabalho realizado em interação (zona de desenvolvimento potencial) que, futuramente, poderá ser realizado de forma independente (zona de desenvolvimento real). Trata-se, portanto, de que o trabalho em sala de aula, realizado em colaboração, diálogo e interação, pode

fazer emergir o desenvolvimento, ou seja, as habilidades esperadas para determinada tarefa. No âmbito desta pesquisa, trata-se de habilidades para o aprimoramento da escrita dos alunos por meio de leituras, correções, escritas e reescritas, via um processo colaborativo e dialogado, com a participação ativa dos alunos, por meio de atividades coletivas e individuais, como a leitura do livro em conjunto, leituras compartilhadas, escritas individuais com autoavaliações e troca de textos para as correções.

Portanto, a ZDP diz respeito, ao desenvolvimento que ocorreu por meio de interações em grupo, nos momentos das leituras, das escritas, reescritas e correções feitas pelos alunos. Tais interações culminaram no desenvolvimento individual de cada discente para a habilidade de escrita, conseqüentemente para uns mais, para outros menos, já que cada sujeito é único. Assim sendo, refere-se ao desenvolvimento real, citado por Vygotsky, aquele em que o sujeito é capaz de resolver problemas de forma independente. Dessa forma, com a interação entre os pares e a orientação do professor, o aluno é capaz de desenvolver habilidades e competências esperadas para determinada tarefa.

Ainda, segundo os estudos de Alves (2005, p. 12), Vygotsky argumenta o papel da imitação, no que diz respeito à ZDP e expressa seu conhecimento que com crianças a imitação é diferente da dos animais, que imitam por meio de um processo mecânico, automático, que, na verdade, não passa de um adestramento. Com crianças, cujo desenvolvimento seja típico, a imitação não é mecânica e abrange aquilo que a criança não é capaz de fazer com independência, mas, com o auxílio ou instrução de outros, “sob a direção ou a colaboração do adulto ou com a ajuda de perguntas orientadoras” (VYGOTSKY, 1996 p. 268).

Vale uma nota quanto às perguntas orientadoras, já que elas nos remetem à didática da sala de aula, por trabalhar, na maioria das vezes, com “roteiros”, que levam a respostas mecanizadas, formatadas, de acordo com o material didático utilizado. Cabe, então, ao professor fazer bom uso dessas perguntas orientadoras, para que sejam instruções desafiadoras, exigindo do aluno ações/reações/reflexões. Dessa forma, tanto a mediação do professor, quanto a interação entre os pares gera desenvolvimento, ou seja, aprendizagens, por meio de um processo de escrita emancipadora. Nesse sentido, abordamos, no próximo item, o processo de leitura em sala de aula por meio de processos interativos e colaborativos.

1.5 A leitura em sala de aula: colaboração e interação

As estratégias utilizadas para o desenvolvimento da leitura de textos, no decorrer da aplicação da pesquisa-ação, são do ponto de vista interacionista, ou seja, a chamada leitura colaborativa, também conhecida como leitura compartilhada. Veja o que diz os PCN sobre:

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores (BRASIL, 1997, p. 45).

É importante ressaltar que, não raras vezes, não é essa prática que permeia o trabalho pedagógico do professor, como comprovado nas reuniões pedagógicas, quando muitas vezes admitidos seguir somente o “roteiro” do manual, seja por falta de tempo, seja para alcançar o cumprimento dos conteúdos. Uma prática convencional com a qual nos deparamos, rotineiramente, é aquela em que o professor aceita do aluno uma postura apática diante da leitura de um texto, não questionadora, aquela em que o aluno apresenta respostas curtas, com vistas ao cumprimento de uma atividade trivial em sala de aula. Não ocorrem, portanto, discussões, posicionamentos, reflexões ou críticas a respeito do que se lê e, muitas vezes, o professor refuta os questionamentos que fogem do seu planejamento, prática que “toma o princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização (de formas e sentidos), funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo” (GERALDI, 2010, p. 144).

Alinhavados com a experiência da prática em sala de aula, assim como a escrita, a leitura também precisa ser tratada como uma prática social, vista como uma habilidade socialmente constituída, uma prática dialogada, compartilhada. Há de considerar que ninguém consegue aprender a ler destituído de um contexto social, seja por interações com o outro, seja pelos letramentos que nos cercam, como propagandas, revistas, cartazes, placas, rótulos de embalagens, entre outros.

Nesse sentido, a leitura e a escrita são entendidas como instrumentos de mediação, por meio dos quais o indivíduo se integra na sociedade letrada e age como cidadão, ativo e crítico. Na sala de aula, a leitura colaborativa é uma das ferramentas de trabalho com a leitura que permite a interação entre professor e alunos, através da discussão crítica e interacionista do texto. Dessa forma, o texto em sala de aula:

[...] apresentar-se-á como um ‘tecido de muitas vozes’, de muitos textos ou discursos, vozes que se entrecruzam, se completam, que se respondem nas relações do discurso com o processo enunciativo, com o contexto sócio-histórico, com o ‘outro’, o que sugere um funcionamento mútuo entre autor e leitor (CURADO, 2010, p. 143).

Segundo Bräkling (2014, p. 01), a leitura colaborativa “baseia-se no princípio teórico-metodológico de que se aprende em colaboração com o outro”. Portanto, trata-se de uma prática dialógica, que deixa a passividade de lado, se apropriando do que se denomina por réplica, ou seja, um conflito com a voz do outro, tendo em vista que, “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 2000, p. 117-118).

Essa didática de replicar o texto, ou seja, confrontar as vozes ali contidas e o contexto de produção foi considerado em todo o processo de leitura para aplicação da sequência de atividades de nossa pesquisa-ação, tanto na leitura conjunta do livro, quanto nos recortes de textos apresentados para os alunos, tratando essa prática, não como um confronto, mas, como uma ferramenta que poderia aguçar a criticidade dos alunos e do professor, levando-os a se posicionarem diante do texto, ou até mesmo encontrarem ali, rastros de si. Nesse sentido, réplica, “[...] não é vista apenas como contestação às ideias do autor do texto, mas sim como manifestação de ponto de vista sobre o que se discute no texto” (MENEGASSI, 2010, p. 43).

No tocante à minha prática cotidiana, antes de iniciarmos a aplicação da intervenção planejada, todos os dias, no início das aulas, fazíamos uma leitura, de um livro pequeno, com poucas páginas, como o livro “Ana lua”, de Marília Pirlho, em que eu, enquanto professora, lia para os alunos, fazendo uma série de questionamentos antes da leitura, levando-os a fazerem inferências por meio do título, capa, ilustrações, por exemplo: O que você acha que pode significar Ana lua? O que a lua tem em comum com a Ana. Contudo, ao iniciar a leitura, a regra era não ser interrompida, pois, tratava-se de um momento de leitura por prazer, sem finalidade avaliativa, a discussão abria-se somente ao findar da leitura, partindo do pressuposto de que:

O momento da “leitura deleite” é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012, p. 29).

É muito provável que, por não se tratar de um método que permitia a participação do aluno no momento da leitura, inúmeras intervenções criativas por parte dos discentes foram perdidas, pois não havia nenhuma estratégia de anotação, a fim de que fizessem questionamentos, ou seja, se posicionassem ao final de cada leitura. A prática aproximava-se da leitura colaborativa. Todavia, com o início da pesquisa-ação, essa prática passou a ser utilizada de forma mais sistematizada, também, no início de cada aula, mas, permitindo a intervenção, de forma organizada dos alunos, antes, durante e depois da leitura, autorizando inclusive, que a leitura fosse feita por todos que desejassem participar. Praticamos, a partir de então, o que Solé (1998, p. 118) define como leitura compartilhada, aquela prática em que “o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma”.

É fato que, muitas vezes, a prática do professor está perpassada pela teoria, mas, com inúmeras lacunas ocasionadas pela ausência de estudo e pesquisa, o que nos leva a cometer lapsos na prática diária, que atravancam um bom desempenho dos alunos, bem como, o crescimento e desenvolvimento do professor enquanto pesquisador, profissional atualizado, que tenha conhecimento dos conceitos e das formas de abordagem de leitura e escrita em sala de aula. E, para tratarmos dessa incompletude, discutiremos a seguir, alguns conceitos de identidade vinculada à escrita no contexto escolar.

1.6 Escrita e identidade no contexto escolar

Para tratarmos o conceito de escrita no contexto escolar, é importante abordar a concepção de identidade, tendo em vista que, muitas vezes, buscamos sustentar o engano de inteireza e plenitude. Contudo, nossa identidade não está pronta e acabada, somos seres em constante construção, reconstrução, o que quer dizer que “apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (CORACINI, 2003, p. 243).

Por reconhecermos a identidade como algo inacabado e incompleto, buscamos em nossa pesquisa-ação levar o aluno a compreender que, assim como nossa identidade, nenhum texto está pronto, acabado e completo, da mesma maneira que um texto é formado por outros textos. Portanto, é importante ler, para a formação de “bagagem” e

de experiências, com vistas a uma escrita carregada de traços identitários e de autonomia. Essa compreensão de texto em construção só aconteceria por meio de uma metodologia que exercesse menos autoridade sobre as ações dos alunos e menos intransigência em relação às respostas recebidas, durante as reflexões e as produções textuais, advindas da sequência de atividades, permitindo, dessa forma, emergir um aluno crítico e analítico diante das leituras e produções de textos.

Atualmente, há uma tentativa dos livros didáticos em colocar o aluno na posição de enunciador, no entanto, sempre indicando um caminho a ser percorrido, o que faz com que as produções dos alunos sigam um mesmo padrão, um mesmo formato, com as mesmas ideias. Outro fator influenciador de homogeneidade das produções pode ser a maneira como o professor conduz a aula, sem se questionar, seguindo apenas as instruções contidas no livro didático. Portanto, o professor deve fazer uma análise minuciosa do material didático utilizado com vistas a realizar modificações e adequações, de acordo com a realidade de cada turma. Essas adaptações requerem do professor um posicionamento crítico que, conseqüentemente, levará seu aluno a posicionar-se da mesma forma, o que poderá contribuir para o exercício da escrita, tomando caminhos que levem à emergência da identidade do aluno produtor de textos.

Coracini (2011), por meio de uma análise de aulas de produção escrita que buscaram seguir propostas diferentes das que o livro didático propõe, verificou que “apesar da intenção de deixar os alunos escreverem livremente, o(a) professor(a) exerce um forte controle sobre a atividade de escrita, de maneira a conduzir as redações para um único sentido” (CORANICI, 2011, p. 169).

Ainda, no texto, a autora defende a ideia de que as atividades de escrita, nas aulas de língua portuguesa das escolas analisadas, ao invés de colaborarem para a construção de uma identidade, cindida, dispersa, heterogênea, reforçam a “naturalização” das relações de poder, utilizando instrumentos para controlar o processo de escrita. Muitas vezes, o professor, mesmo que não intencionalmente, acaba conduzindo as produções dos alunos para um único sentido, exercendo total controle sobre a atividade. Essa atitude do professor “tende a contribuir para que a escola funcione como uma instituição transmissora de conhecimento, deixando de ser uma instituição promotora da produção do sentido pela escrita” (CORACINI, 2010, p. 168).

No que diz respeito à escrit(ur)a, à produção de sentidos por meio da escrita, é possível afirmar que toda a escrita se relaciona com outros textos e produzir um aparentemente novo requer um processo altamente subjetivo, pois isto está relacionado

com o conhecimento prévio que carregamos e com o modo como processamos, interpretamos, sentimos tudo o que nos acontece. Nesse sentido, escrever, então, é inscrever-se, deixar traços próprios e, ainda, reescrever o que já foi dito. Para escrever, o autor necessita de uma “bagagem” de leituras, vivências, conhecimento de mundo, experiências, a fim de que faça suas escolhas, que produza efeitos de sentido, de acordo com seu contexto histórico, social e cultural, concebendo-se dessa forma a escrita como prática social. Portanto, conceber o texto como um produto social, diz respeito à capacidade de expor os conflitos e as conquistas de uma sociedade, materializados por meio das palavras. Dessa forma, as representações sociais, pessoais, e ideológicas fazem parte do processo de produção textual e a voz do aluno é escrita, de tal forma que, o texto será sempre o produto do discurso, tendo em vista que “o discurso se concretiza do/no texto” (PASSARELLI, 2012, p. 121).

O fato de ainda existir uma grande lacuna entre a escrita escolar e a escrita como prática social, ou seja, muitas vezes, as produções propostas na escola não condizem com a realidade do educando fora do contexto escolar, podendo contribuir para que o trabalho em sala de aula se torne desinteressante. É necessário que o professor-mediador realize as atividades de produção textual atreladas à leitura, com sentido, com interpretação - sendo esta única e singular para cada aluno -, a fim de que, no momento da escrita, o aluno organize o que leu, imprima sua subjetividade, organize-a para então produzir o seu texto.

A esse respeito podemos destacar os dizeres de Coracini (2010, p. 29), “o autor é aquele que organiza o já-dito, inevitavelmente modificado, produzindo a ilusão de originalidade”. Essa é uma prática ainda escassa no contexto escolar, tendo em vista as práticas estruturalistas incutidas na prática docente, pois tendemos a ensinar da mesma maneira que aprendemos e, muitas vezes, desconsideramos que a concepção de escrita no contexto escolar precisa contrapor-se à modernidade, às coisas efêmeras, à homogeneidade. Devemos, enquanto mediadores de conhecimento, apontar os caminhos e reconhecer que “a nossa responsabilidade social e profissional como professores nos leva a rever posições, a ouvir o outro, a deixá-lo nos ensinar - afinal todos nós carregamos experiências diferenciadas” (CORACINI, 2005, p. 207).

Este capítulo de pressupostos teórico-metodológicos chega ao fim. Em seguida, adentramos no capítulo de condições de produção das redações produzidas pelos alunos da pesquisa-ação. A respeito do trabalho realizado, asseveramos que a visão que defendemos sobre a prática de produção textual, no contexto escolar, é aquela que

considera a escrita como prática social, respeitando o aluno como sujeito pensante e crítico, capaz de se inscrever. Dentro dessa perspectiva, é necessário que o docente compreenda sua incompletude, tanto dele, quanto do aluno e parta em busca do conhecimento acadêmico e científico, pesquisando sempre. Vale, ainda, ressaltar que é necessário que o professor, antes de tudo, tenha a disposição de “fazer a diferença” para o aluno que “passa por suas mãos”, com vistas a contribuir para a formação de sujeitos que, de fato, questionem os conteúdos que lêem e as verdades contidas nos textos.

II CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: CAMINHO E ESTRATÉGIAS PARA O APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DE ESCRIT(UR)A

Neste capítulo, discorreremos a respeito do contexto em que a pesquisa-ação foi desenvolvida, fazendo uma breve caracterização da escola. Em seguida, descrevemos as condições de produção da pesquisa-ação, apresentando as motivações e as problemáticas identificadas, que resultaram na elaboração do projeto de intervenção, por meio da aplicação de uma proposta de intervenção. Para finalizar, abordamos o trajeto percorrido para a execução da sequência didática elaborada.

2.1 O lugar de reflexão/ação

A pesquisa-ação foi realizada na escola municipal de educação infantil e ensino fundamental I - anos iniciais *Professora Neuza Bervel Bernava*, localizada no município de São João do Pau d'Alho, interior do estado de São Paulo, região de Adamantina-SP, distante da Capital, São Paulo, 661 quilômetros. A unidade escolar foi criada pelo Decreto nº 416/08, de 25 de Janeiro de 2008 e funciona em três períodos, matutino, vespertino e noturno, oferecendo a carga horária de 1.000 horas para o ensino fundamental I e 800 horas para a educação de jovens e adultos (EJA)⁶, no noturno, ministradas em duzentos dias de efetivo trabalho escolar.

No ano de 2019, a unidade escolar atendeu, no período matutino, uma turma de primeiro ano, duas turmas de segundo ano, uma turma de terceiro ano, duas turmas de quarto ano, das quais uma delas, o quarto ano “B” - onde foi realizada a pesquisa-ação - e uma turma de quinto ano, totalizando sete salas em funcionamento. No período vespertino, a unidade escolar ofereceu, aos alunos que apresentavam um rendimento escolar aquém do esperado, o reforço escolar, do primeiro ao quinto ano, das 12h às 14h. Ainda, no período noturno, a unidade de ensino ofereceu, aos moradores do município, uma sala de educação de jovens e adultos, do primeiro ao quinto ano, das 19h às 22h40 min.

⁶ A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho. Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/tudo-sobre-eja-o-que-e-encomo-funciona>. Acesso em 27/04/2020.

Quanto à estrutura física, a escola conta com sete salas de aula, uma sala de recurso (destinada ao trabalho de reforço escolar), uma sala de reunião (também utilizada como sala para projeção de vídeos para os alunos), uma sala de leitura (utilizada como biblioteca), uma sala de informática que, além de atender aos alunos, atende a população em geral, por meio do *Telecentro Comunitário*, que se trata de um ponto de inclusão digital, com computadores, conectados à internet, com o objetivo de promover a inclusão digital aos cidadãos daquela localidade.

É importante destacar que a unidade escolar foi fundada em 1957, sendo denominada *Grupo Escolar de São João do Pau D'Alho*. Ocorreu que, com a diminuição do número de alunos, o ensino fundamental II e ensino médio passaram a ter atendimento na atual *Escola Estadual Professor Salvador Ramos de Moura*, na mesma cidade. Tempos depois, de acordo com Resolução nº 170, de 18 de agosto de 1983, assinada em 05 de abril de 1994, o prédio do *Grupo Escolar de São João do Pau D'Alho* foi cedido à Prefeitura Municipal por tempo indeterminado, para atendimento, na época, do pré-primário e projetos culturais, sendo denominado *Centro Cultural*.

Segundo o Decreto nº 50.011, de 20 de setembro de 2005 – Seção I – pág. 1, o prédio destinou-se à instalação do *Centro Cultural e Educacional* do município, onde foi instalada a *Escola Municipal de Educação Infantil de São João do Pau D'Alho*, para o atendimento da população que envolvia educação infantil (pré-escola e jardim), ensino de jovens e adultos (EJA) e projetos socioeducativos.

No ano de 2008, com a municipalização do ensino fundamental - anos iniciais, a unidade escolar passou a ministrar o ensino fundamental I, do primeiro ao quinto ano, em regime de progressão continuada, com duração de três anos no Ciclo I (1º ao 3º Ano); com duração de dois anos no Ciclo II (4º ao 5º ano) e; com duração de quatro anos na EJA (1ª à 4ª Série). Ainda, de acordo com o Decreto nº. 416/08 de 25 de janeiro de 2008, a referida escola passou a ser denominada *Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil de São João do Pau D'Alho*. O prédio passou por reformas adequações e ampliações para melhor atendimento dos alunos. Com a Lei nº 1.166/2014 de 12 de novembro, a *Escola Municipal de Educação Infantil de São João do Pau D'Alho* passou a ser denominada *Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil Professora Neuza Berbel Bernava*.

Todas as salas possuem mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados às faixas etárias dos alunos. As salas também contam com equipamentos necessários para o bom funcionamento das atividades desenvolvidas. A escola dispõe de

um acervo satisfatório de livros de literatura infantil, de pesquisa e material pedagógico em quantidade satisfatória, atendendo às necessidades dos educandos. A Prefeitura Municipal é a responsável pela manutenção do prédio.

A escola também dispõe de trabalhos com especialistas, nutricionista e psicóloga. A nutricionista atua na melhoria da qualidade e aproveitamento da alimentação escolar. A psicóloga atende os alunos, que são encaminhados pelo corpo docente, uma vez por semana, no espaço da própria escola.

No que diz respeito ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, a unidade escolar conta com o apoio de uma coordenadora pedagógica, que atua auxiliando o corpo docente nos planejamentos, fazendo intervenções sempre que necessário, avalia o desempenho dos alunos que apresentam menor rendimento, assim como organiza todas as ações de avaliações externas que são deliberadas pela Diretoria de Ensino⁷ da cidade de Adamantina-SP.

A escola desenvolve ações em data comemorativas que buscam envolver toda a comunidade escolar e, por se tratar de uma cidade pequena, com aproximadamente 2.132 habitantes, segundo o censo de 2017, grande parte da população é envolvida. Vale destacar dentre os eventos, o “aniversário da cidade”, no dia 23 de junho, data em que a escola, juntamente com órgãos da Assistência Social, realiza um desfile cívico, tratando sempre de um tema recorrente da cultura local. O último desfile, ocorrido no ano de 2019, por exemplo, tratou do tema “circo”, traço bem forte e marcante na região, pois há uma família circense em um município que fica a 51 quilômetros, Junqueirópolis, denominado “Circo Dioni”. Naquela ocasião, a família foi homenageada, com a reprodução de espetáculos de circo, realizada pelas crianças da escola.

2.2 As circunstâncias do trabalho entre a prática e a teoria: um possível encontro

O solo fértil, onde a pesquisa foi plantada e o conhecimento foi colhido, é a sala de aula do quarto ano “B”, do ensino fundamental I - anos iniciais, da escola identificada no item acima. A professora pesquisadora regia a sala, ministrando as disciplinas de língua portuguesa, matemática, história e geografia, fato que auxiliou

⁷ As Diretorias de Ensino, as antigas Delegacias, de forma geral, têm as seguintes atribuições, nas respectivas áreas territoriais de atuação: executar a política educacional da Secretaria da Educação; acompanhar o desenvolvimento do ensino; prestar assistência técnico-administrativa aos Diretores de Escolas de sua área de atuação; e controlar e avaliar as atividades administrativas de sua área de jurisdição. Fonte: <https://www.educabrazil.com.br/delegacias-de-ensino/>. Acesso em 27/04/2020.

muito no desenvolvimento da sequência de atividades, sendo possível aplicá-las todos os dias, no início das aulas.

A sala de aula, na qual a pesquisa-ação se desenrolou, era composta por discentes que não têm histórico de retenção, sendo formada por vinte alunos: seis meninas e quatorze meninos. Desses alunos, apenas quatro residem na zona rural e dezesseis, na zona urbana, o que indica que não há, na maioria dos casos, uma distância significativa de deslocamento para se chegar até a escola, não implicando em problemas de assiduidade que possam refletir no fator de aprendizagem.

No que diz respeito ao ambiente familiar dos discentes, não foi possível fazer uma análise detalhada, por meio de questionários, por exemplo, quanto à escolaridade dos pais e nem com relação à participação deles na vida escolar de seus filhos. Vale ressaltar que esses são aspectos muito importantes e que refletem, diretamente, no desempenho acadêmico dos alunos. Todavia, de uma maneira geral, é possível afirmar que todos os pais ou responsáveis são alfabetizados e a participação na vida escolar dos alunos é bem significativa.

As contribuições familiares se efetivavam, na maioria das vezes, por meio do auxílio nas tarefas propostas para casa, pois a devolutiva dos alunos era significativa, assim como, na participação das reuniões de pais e mestres realizadas, periodicamente, na escola. De um modo geral, a presença ocorria em número bastante elevado, chegando, praticamente, à totalidade. Quando isso não ocorria, os responsáveis eram convocados a comparecer na escola em outra ocasião, e dessa forma, eles compareciam dispostos a ajudar no solicitado.

A escolha do local da efetivação da pesquisa-ação não poderia ter sido diferente, de modo que, por se tratar de mestrado profissional, uma das exigências é que o pesquisador esteja atuando, em escolas públicas (municipais, estaduais, federais) de salas de aula do ensino fundamental, anos iniciais e/ou finais ou ensino médio. Vale ressaltar que não foi um exercício fácil praticar a docência, pesquisar e aplicar a sequência de atividades, uma vez que, foi necessário desprender-me das velhas práticas, de “ensinar da mesma maneira que aprendi”, para aplicar os saberes teóricos adquiridos nas disciplinas cursadas.

Vale ressaltar aqui, a importância das disciplinas oferecidas, tanto no que diz respeito à formação profissional do professor pesquisador, quanto para o embasamento teórico da pesquisa-ação. No meu caso, todas as disciplinas foram fundamentais e decisivas para que de fato se comprovasse e se concretizasse o meu anseio por

mudança, por melhoria e aprimoramento. Como foi enriquecedor para mim, por exemplo, analisar textos em que transcrições de aulas eram feitas e como eu percebi práticas que emperravam e embaraçavam o aprendizado dos meus alunos. Que bom que tive essa oportunidade, que bom que pude mudar.

A princípio, enquanto iniciávamos o estudo das disciplinas, nós, alunas do mestrado profissional, éramos questionadas sobre nossa pergunta de pesquisa. Um momento de grande tensão, de reflexão e transformação da prática, de colocar à prova as dúvidas que ocorrem no dia a dia, no “corpo a corpo” com o aluno, momentos de busca de saberes acadêmicos, comprovações científicas para aquilo que, muitas vezes, os docentes afirmam e praticam sem base teórica alguma. A esse respeito, inúmeras dúvidas e perguntas sobre as dificuldades dos alunos, estudantes do quarto ano, que acabaram de sair do ciclo de alfabetização, terceiro ano, pairavam sobre minha prática, principalmente, porque era o meu primeiro ano como professora regente de uma turma dos anos iniciais. Todas as minhas experiências eram com turmas dos anos finais do ensino fundamental, com a disciplina de língua portuguesa.

Considerando minha “inexperiência” com turmas do ensino fundamental I (o que não justificaria um trabalho mal realizado, pelo contrário, a vontade de fazer bem feito, não me permitiria trabalhar relaxadamente), uma das minhas primeiras atitudes foi questionar, informalmente, as professoras já com uma longa caminhada, com esse público, qual era a maior dificuldade que encontravam, e todas foram unânimes em responder: a produção escrita. Fato que só confirmava o que eu estava vivenciando, rotineiramente, a reclamação dos alunos no momento de escrever, principalmente de criar, expor seus sentimentos, sensações, pontos de vista, diziam não saber como escrever. Diante disso, eu sempre me questionava por que os alunos conseguiam se expressar oralmente, mas no momento da escrita havia um grande entrave. Essa dificuldade costuma se arrastar pelos anos seguintes da escolarização, podendo chegar até a vida acadêmica. E mais, é possível, ainda, terminar uma graduação de nível superior, carregando grande dificuldade de se expressar por meio da modalidade escrita, fazendo uso da norma padrão da “nossa” língua, essa que ousamos chamar de nossa.

Um dos primeiros problemas a se manifestar foi o fato de que meus alunos não escreviam diariamente. As propostas de produção textual, advindas dos materiais de apoio que eu utilizava, traziam sempre uma proposta de produção escrita para ser avaliada e, muitas vezes, os alunos não recebiam de volta seus textos para serem melhorados, corrigidos e aprimorados. Essa prática de produção textual não permitia ao

aluno vislumbrar seu texto como um produto em construção e, assim como afirma Passarelli (2012, p. 27), “bons escritores planejam e revisam, além de produzirem muitos rascunhos ou esboços”. Seria, então, necessário e oportuno aplicar uma escrita como processo, em que após várias escritas, o aluno revisse seu produto inicial e aplicasse aquilo que aprendeu durante o “processo”, tendo assim, a oportunidade de aperfeiçoar sua escrita.

Um fator relevante, que foi considerado para a elaboração da sequência de atividades, diz respeito à abordagem da prática de produção escrita pelos materiais utilizados em sala, o manual *Ler e Escrever*, utilizado como principal instrumento norteador do planejamento do professor, e o Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), utilizado como recurso adicional ao planejamento. Para tanto, realizamos uma análise nas orientações e atividades propostas nesses materiais, com o intuito de observar se somente o material utilizado em sala de aula era suficiente para contemplar a aprendizagem dos alunos, no que diz respeito à produção escrita. Diante da observação criteriosa, poderia, então, surgir a necessidade do desenvolvimento de uma sequência de atividades, com vistas a preencher as possíveis lacunas identificadas.

O guia de planejamento e orientações didáticas *Ler e Escrever*, utilizado no estado de São Paulo, faz parte do *Programa Ler e Escrever*, implementado desde 2007, a princípio, em escolas da rede municipal da cidade de São Paulo e, atualmente, presente em toda a rede estadual, podendo, inclusive ser utilizado pela rede municipal dos município que aderirem ao programa que tem a meta garantir a alfabetização das crianças até os 07 anos, assim como, a recuperação das defasagens leitoras e escritoras de crianças até os 10 anos e a melhoria da qualidade do ensino. O manual analisado, do ano de 2015, diz respeito a um guia com uma *Coletânea de Atividades*, que compõe um conjunto de materiais de apoio ao planejamento do professor:

Este guia e a Coletânea de Atividades compõem um conjunto de materiais impressos que servirão para articular a formação continuada dos professores de 4º ano na ATPC⁸ com seu planejamento e sua atuação em sala de aula. Teoria e prática se complementam, ação-reflexão-ação se sucedem; planejamento, intervenções didáticas e avaliação dialogam permanentemente (SÃO PAULO, p. 5, 2015).

O material é composto por quatro blocos. O primeiro traz uma discussão sobre as práticas sociais de leitura e de escrita na escola. O segundo traz as expectativas de

⁸ Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), momento de estudos e discussões didáticas e pedagógicas, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

aprendizagem dos alunos e uma discussão sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos. O seguinte aborda as orientações didáticas gerais para o desenvolvimento de atividades de leitura e produção de textos, além da organização da rotina dos alunos do quarto ano e dicas práticas para seu planejamento. No último bloco, estão localizadas as propostas de situações didáticas, como atividades permanentes, que devem contemplar a rotina de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos, ao longo do ano letivo: leitura de histórias em quadrinhos, leitura compartilhada de crônicas e da revista *Ciência Hoje das Crianças*. Também, estão elencadas as propostas de projetos e sequências didáticas para o primeiro e para o segundo semestre.

Exploramos uma proposta de escrita, considerada uma sequência didática, intitulada: *Produção de finais e outras versões de conto*. A sequência de atividades é dividida em cinco etapas e, em cada uma delas, o passo a passo de sugestões aos professores são descritos, subdivididos em: objetivos, planejamento e encaminhamentos. Os objetivos são: planejar e textualizar um final para o conto desconhecido; planejar um conteúdo temático que seja coerente com o início do texto; manter a coerência com o trecho anterior; mobilizar capacidades e procedimentos envolvidos no ato de produzir o texto; ler e compreender o trecho conhecido, planejar e textualizar o trecho final.

É importante destacar que, na introdução do manual, estão presentes as sugestões a respeito do uso do material. As atividades propostas são “guias”, não o próprio planejamento, ou seja, é um material que orienta e indica caminhos a serem seguidos pelo professor, é também, um ponto de partida para reflexões didáticas e pedagógicas da equipe escolar. No contexto da presente pesquisa-ação, essas reflexões permitem certa flexibilidade no uso do material, o que faz com que o professor proceda aos ajustes necessários, de acordo com a realidade de cada turma.

Partimos agora para a descrição do LD, utilizado na turma do 4º ano que participou da pesquisa, intitulado *Buriti Mais Português*, da editora Moderna, pertencente ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) dos anos de 2019 a 2022. Ressaltamos que os LDs integrantes desse programa são oferecidos, gratuitamente, a todas as escolas das redes públicas de ensino do Brasil, a cada quadriênio, nos anos iniciais. Vale destacar que são consumíveis, ou seja, os alunos podem escrever no material, diferente dos livros ofertados aos anos finais do ensino fundamental que são reutilizáveis, o que significa que o aluno não pode escrever no exemplar. Trata-se de obra coletiva, cuja editora responsável é Marisa Martins Sanches. Na escola municipal,

onde a pesquisa-ação foi realizada, o LD é uma ferramenta complementar ao manual *Ler e Escrever*, adotado pela instituição de ensino como principal material norteador ao trabalho pedagógico do professor.

Segundo as orientações contidas no LD, há perspectivas de ensino que se apoiam em atividades recreativas para o aprendizado, como também há aquelas que defendem que a alfabetização precisa ser tradicional, com métodos mais rígidos. O livro parte da ideia de oferecer um trabalho sistemático, garantindo o contato das crianças com uma linguagem mais lúdica, ampliando os conhecimentos, construídos dentro e fora da escola, tendo em vista que, segundo o livro, a aquisição da linguagem escrita tem início antes mesmo da escolarização.

Ainda na introdução, o livro ressalta a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulamenta as aprendizagens essenciais e orienta a elaboração dos currículos dos estados e municípios, visando a igualdade no sistema educacional brasileiro, além de estabelecer os eixos organizadores para o ensino de Língua Portuguesa. Afirma-se que as unidades da obra foram organizadas de modo a interagir e relacionar os eixos organizadores entre si, e que uma centralidade em atividades que, mesmo específicas de leitura, escrita e oralidade, exigem conhecimentos linguísticos e gramaticais do aluno.

No que diz respeito à concepção de escrita trazida pelo livro, destaca-se que quando se propõe ao aluno a tarefa de produzir um texto na escola. É necessário considerar as condições de produção, ou seja, pensar em: para quem, para que e qual modo ou veículo de circulação. Para isso, adotou-se um procedimento seguindo as seguintes etapas: O que vou escrever? Quem vai ler? Como vai circular? Provavelmente a teoria embasada em Geraldi (1993).

É possível notar, após uma comparação entre as sugestões de atividades de produção escrita no LD, que alguns itens recomendados na introdução do mesmo livro em questão não estão, devidamente, contemplados nas atividades propostas, tanto para o aluno, quanto para o professor. Um dos aspectos não observados nas propostas de produção é a retomada de itens de conhecimentos linguísticos e textuais, trabalhados no início da unidade. Há, também, uma incompletude na etapa de finalização da produção do texto, uma vez que não é mencionada a troca das produções textuais entre os alunos (sugestão que consta na introdução do livro), a fim de que sejam dadas recomendações, que poderiam ou não ser acatadas pelo autor (aluno produtor do texto), e somente

depois disso, antes de ir para circulação, que deveriam passar pela correção do professor.

No que diz respeito à produção textual, averiguamos que tanto no LD, quanto no manual *Ler e Escrever*, não há propostas que proporcionem ao aluno momentos de escrita por prazer, isto é, sem serem avaliadas, escrita “na escola” e não “para a escola” (GERALDI, 1993). Não há, também, atividades que auxiliem emergir a subjetividade do aluno na escrita, por meio de uma produção enriquecida de detalhes e de identidade, isto é, modos de ser e ver o mundo, com características peculiares de cada aluno. Diante dessa lacuna nas propostas de atividades dos materiais utilizados em sala de aula, surge mais uma das motivações para a elaboração de práticas de escritas diárias, no contexto escolar, atreladas às leituras que auxiliem no enriquecimento e apropriação dessa prática tão valiosa.

É possível afirmar que ambos os materiais trazem diversas leituras literárias, de boa qualidade, contudo, as propostas para que o aluno de fato escreva, exerça essa prática, são lacunares. Segundo as orientações dos materiais em questão, o aluno escreve apenas um texto por semana. No entanto, nossa proposta de intervenção tratou de propor que o aluno escreva, no sentido de produção de texto, todos os dias, por meio de uma sequência de atividades.

Tanto esses fatos aqui relatados, quanto as discussões e reflexões sobre os materiais didáticos - norteadores da prática docente do professor do estado de São Paulo - aqui apresentadas, foram desencadeadores para a elaboração da sequência de atividades, aplicada como proposta de intervenção, com o objetivo de reduzir a defasagem relacionada à produção escrita, na sala de aula identificada, no contexto de produção desta pesquisa.

Para trabalhar a produção textual com os alunos, e levá-los a utilizar a escrita como enunciação, na perspectiva de linguagem como interação humana, era preciso romper com o que Antunes (2003, p. 50) define como a escrita no meio escolar “uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares”.

Nessa perspectiva, um grande desafio emergia à minha frente: como trabalhar a escrita, com vistas a colaborar com a prática de escrita do aluno, de maneira geral, ainda nos anos iniciais? Seriam capazes de se expressar? Nesse momento, torna-se oportuno trabalhar com os gêneros textuais: diário e relato pessoal, exigindo, sobretudo, uma

mudança de comportamento, no que diz respeito à condução da minha prática pedagógica em sala de aula. Ainda, havia um desafio maior, que era o de continuar a cumprir os conteúdos exigidos pelo currículo. Afinal, os registros são importantes e os resultados são cobrados.

Nesse ínterim, palpitava-me um coração angustiado e, ao mesmo tempo, desejoso por estratégias que fossem além de produções textuais avaliativas, que proporcionassem aos alunos a não terem medo de escrever por conta de seus problemas gramaticais, a não terem receio de expor suas fraquezas, de modo a evitar que a produção textual do discente não ficasse, como bem coloca Bazerman (2011), esvaziada, sem ter nada a dizer a ninguém, por não ter nenhuma razão em dizer. Esse jogo estratégico de produção de textos conduz a uma produção textual do aluno, em que ele é o produtor textual, tendo em vista que a alfabetização e, conseqüentemente, a produção escrita na escola não deve mais ser vista como um processo mecânico. Nesse sentido:

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação (FERREIRO, 1993, p. 47).

Somente a partir dessa realidade dinâmica e da possibilidade do contato com diversos gêneros textuais, é que o aluno se familiariza com os diferentes usos e funções sociais dos textos escritos e, dessa forma, constrói a sua formação enquanto produtor textual. Para alcançarmos esses resultados e contribuir para que as produções de textos não fossem cópias dos modelos pré-estabelecidos, nem dos textos de apoios, buscamos aplicar estratégias que, conhecendo a estrutura do gênero textual após a primeira produção, os alunos se distanciam do seu texto inicial para que, um tempo depois e, após a aplicação de diversas atividades de leitura e escrita, tivessem a oportunidade de melhorá-lo. O que foi uma tentativa de evitar uma produção de textos homogêneos, levando-nos a corroborar com a afirmação de Soares (2001, p. 62):

Os alunos produzem, no contexto escolar, textos que demonstram o posicionamento do professor e não sua opinião diante do texto. Há a homogeneização do discurso na sala de aula, uma vez que os alunos expõem no texto as mesmas opiniões discutidas em sala, não demonstrando seu próprio posicionamento diante do texto. Observa-se

que a criança não é incentivada, desde os primeiros anos escolares, a desenvolver uma internalização de escrita que promove seu desenvolvimento como sujeito do discurso capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação.

Para isso, elaboramos uma sequência de atividades de leitura e produção escrita, baseadas nos gêneros textuais de diário e de relato pessoal de experiência vivida, apresentada adiante. Antes de expormos a sequência de atividades, abordamos os conceitos de pesquisa-ação e de sequência didática a seguir.

2.3 Os enredos de uma pesquisa-ação extrapolando os moldes de uma sequência didática

Para que alcançássemos nossos objetivos e respondêssemos nossas perguntas de pesquisa, utilizamos a pesquisa-ação, ou seja, uma metodologia flexível e dinâmica, o que nos permitiu realizar adequações necessárias, no decorrer do processo, fazendo ajustes ou modificações tanto no material, quanto na didática implementada. A esse respeito, Morin (2004, p. 55) explica que o termo “pesquisa-ação” foi, inicialmente, utilizado nos Estados Unidos por Kurt Lewin para nomear uma “metodologia peculiar, essencialmente democrática e tendo a mudança como finalidade”. Atualmente, implementar uma pesquisa-ação extrapola essa definição, exigindo que o pesquisador se posicione como ator e permita-se, também, ser “modificado” pelo processo do trabalho de pesquisa.

A pesquisa-ação é capaz de suprir o distanciamento que há entre a teoria e prática do professor em sala de aula. Segundo Engel (2000, p. 182), “uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto”. Além dos impactos positivos no processo de ensino e aprendizagem, o autor afirma que “este tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora” (ENGEL, 2000, p. 182).

Por esse ângulo, toda a “desconstrução” da minha prática profissional, ocasionada pela aproximação entre teoria e prática, deveria resultar em um plano, ou seja, ações sistematizadas, passíveis de alterações com vistas a alcançar os objetivos

definidos. As perguntas de pesquisa e os objetivos a serem alcançados começaram a tomar forma desde a elaboração do pré-projeto de pesquisa, elaborado no primeiro semestre das disciplinas cursadas. Naturalmente, ocorreram ajustes que resultaram em uma sequência de atividades, que podemos denominar como “projeto de intervenção”, uma vez que este é:

[...] uma proposta de ação construída a partir da identificação de problemas, necessidades e fatores determinantes. Cabe lembrar que o termo projeto refere-se a um plano para realização de uma ação coordenada no futuro; ou seja, algo que se lança à frente, sustentado em objetivos a serem alcançados. Já a palavra intervenção implica uma ação objetiva, um fazer concreto numa dada realidade. Nesse sentido, um projeto de intervenção deve definir e orientar as ações planejadas para resolução de problemas e/ou necessidades identificadas, preocupando-se em gerar mudança e desenvolvimento (FLACH & SCHNEIDER, 2014, p. 3).

Optamos por uma proposta interventiva, por meio de uma sequência de atividades com os gêneros diário e relato pessoal, tomando uma postura teórica interacionista da língua. A sequência de atividades elaborada buscou aprimorar a produção escrita na escola, partindo de problemas apresentados em uma avaliação de aprendizagem, assim como de análise das propostas dos materiais utilizados em sala, em relação à produção escrita. Desse modo, propusemos uma produção inicial, para que em seguida fossem aplicadas atividades dirigidas. Tais atividades interventivas, realizadas com vistas a amenizar o problema identificado, recebem o nome de módulos. Após as intervenções, foi realizada a produção final, com o objetivo de demonstrar a evolução na aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo proposto. Nesses moldes:

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Vale ressaltar, que nomeamos a proposta de intervenção como sequência de atividades tendo em vista que, excedemos o que propõe o esquema da sequência didática, fazendo com que o aluno produzisse a cada etapa, que chamamos de oficinas, que se trataram não somente de atividades dirigidas, mas de leituras críticas e escritas livres.

Apresentaremos a seguir a sequência de atividades elaborada e seu desenrolar. Vale mencionar que, além de resultar em um produto satisfatório em relação aos objetivos traçados e às estratégias que foram reformuladas no decorrer da aplicação, ajustando-se a cada ação pedagógica, também, resultou em uma metamorfose da pesquisadora em diversos aspectos, tanto profissionais, quanto pessoais.

2.3.1 Os caminhos da prática atravessada pela teoria: a concretização do projeto de intervenção

Para a realização desta pesquisa-ação, foi elaborado um projeto de intervenção, composto por um plano de sequência de atividades, tanto de leitura, quanto de produção escrita, para ser aplicado no quarto ano do Ensino Fundamental I, com vistas a contribuir com o processo de desenvolvimento da competência escritora dos alunos. As atividades foram elaboradas com o objetivo de proporcionar aos estudantes não apenas os conhecimentos de convenções da escrita e dos gêneros textuais abordados, diário e relato pessoal de experiência vivida, mas também, que os alunos/participantes tivessem a oportunidade de se dizer, de se expor:

“[...] dar chances para que o aluno – criança, jovem e adulto se sinta à vontade para expressar suas angústias, seus “segredos”, construindo histórias em que ele seja o protagonista, ainda que camuflado pelas escolhas linguísticas” (CORACINI, 2010, p. 47).

Vale ressaltar que a condução das atividades pela professora/mediadora, considerou as participações dos alunos, buscando os traços subjetivos de suas manifestações, dispensando, dessa forma, o “discurso facilitador” que, geralmente, se vê em sala de aula. Para isso, as correções e observações na escrita foram feitas pelos próprios alunos, de forma que eles realizaram a leitura dos seus próprios textos e dos textos dos seus colegas de sala. Nesse momento, eles puderam observar, de acordo com seus conhecimentos prévios, tudo o que se discutia em cada oficina, em cada leitura, aquilo que era possível modificar, melhorar no texto. Dessa forma, as leituras e produções textuais foram realizadas com o objetivo de provocar reflexões com criticidade, a fim de despertar um interlocutor capaz de compreender a profundidade do que se tem a dizer nos textos em estudo e em todas as produções previstas.

A escolha dos gêneros textuais abordados diário e relato pessoal de experiência vivida considerou o fato de que “inscrever-se”, por meio desses gêneros em sala de aula e também fora do contexto escolar, pode contribuir para o desenvolvimento comunicativo do aluno. O que se justifica por tratar-se de uma narrativa não ficcional, que faz parte da história de vida daquele que escreve, portanto, de natureza subjetiva, fazendo uso de uma linguagem espontânea e informal, escrito em primeira pessoa, posicionando o aluno como narrador-personagem do que fala e do que escreve.

O desenvolvimento da sequência de atividades ocorreu entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2019, em todos os dias da semana, por cerca de 2 horas/relógio, totalizando 11 semanas com, aproximadamente, 110 horas de trabalhos realizados com os discentes. Na maioria das vezes, eram utilizadas as primeiras aulas, tendo em vista que as discussões provinham de leituras e produções escritas feitas no dia anterior, inclusive como tarefa de casa, assim como produções, no ambiente escolar.

É importante ressaltar que a direção e a coordenação da escola foram comunicadas a respeito do desenvolvimento da pesquisa. Os responsáveis pelos alunos assinaram o termo de consentimento e a autorização do uso das produções e imagens (Ver ANEXO [Aa]).

As atividades foram divididas em 12 etapas, a partir da leitura coletiva do livro: *Diários de Jabuticaba / Diários de Tamanduá: a esquadra amiga* (PRADO, 2015), que apresenta duas histórias, com dois protagonistas, Ana Júlia e Thales, Jabuticaba e Tamanduá, respectivamente. Trata-se de uma história fictícia em que os personagens escrevem e desenham em seus diários e, na praia, descobrem uma grande amizade. O enredo aborda preconceitos raciais, econômicos e sociais. Temas como relações entre familiares e amigos, realidades urbanas em diferentes contextos sociais e ambientais são debatidos. No decorrer da história, soluções são encontradas, por meio de um ambiente de empatia e solidariedade. Trata-se de duas vidas que se encontram advindas de realidades diferentes, assim como ilustra o formato do livro, dois lados distintos, duas realidades que se misturam (Ver ANEXO [Ab]).

Vale registrar aqui a intertextualidade do livro trabalhado na sequência de atividades, *Diários de Jabuticaba / Diários de Tamanduá: a esquadra amiga* (PRADO, 2015), com a obra *Nossa rua tem um problema* (AZEVEDO, 1993) (Ver ANEXO [Ac]). Assim como o livro que os alunos tinham em mãos, a obra traz duas capas, com o mesmo título e ilustrações distintas que introduzem dois diários: o de Clarabel de um lado, e o de Zuza do outro. Os personagens narram fatos acontecidos com os moradores

da rua, por meio de diferentes pontos de vista. Por coincidência, trechos da obra de Ricardo Azevedo já tinham sido lidos em sala de aula, por mim, para os alunos, por meio da leitura deleite, já caracterizada nesta dissertação. Infelizmente, eram momentos em que os alunos apenas ouviam a leitura, ainda não debatiam e não participavam da mesma forma que tiveram a oportunidade, após o início da aplicação da sequência de atividades.

A partir deste ponto, apresentamos cada etapa, seguidas dos objetivos e procedimentos didáticos adotados:

ETAPA 1: Distribuição do livro: Diários de Jaboticaba e Diários de Tamanduá e produção escrita livre.

OBJETIVOS: Despertar o interesse pela leitura de um livro completo, com discussões compartilhadas e dialogadas, assim como proporcionar um momento de escrita livre, sem intenções avaliativas.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: A primeira etapa de aplicação da proposta de intervenção compreendeu a entrega do livro: *Diários de Jaboticaba/diários de Tamanduá*, bem como a produção de escrita livre. Os alunos não estavam acostumados a lerem livros inteiros de forma compartilhada e dialogada. Portanto, a leitura foi uma proposta inovadora, diferente, para eles. A razão pela qual esse tipo de leitura é raramente colocada em prática é a demanda de tempo e trabalho acerca dessa postura didática e a não disponibilidade de exemplares de livros na quantidade necessária.

A escrita livre, naquele contexto, era muito escassa e incomum, já que toda produção de texto tinha um fim avaliativo. Nossa intenção era proporcionar momentos de escritura, como modo do aluno se dizer (CORACINI, 2010), em que a preocupação com a ortografia e com as convenções da língua portuguesa não fosse a prioridade. Outra intencionalidade era a produção contextualizada em situações próximas da vivência do aluno, buscando a autonomia no planejar, realizar e revisar sua própria produção e a dos pares.

O início da aplicação da sequência ocorreu no dia 07 de outubro de 2019. A condução da aula foi pautada nos termos do diálogo escolar, conforme citado por Ehlich (1986), contrapondo o *discurso de sala de aula* e o *discurso de ensino-aprendizagem*. No primeiro, pergunta quem já sabe a resposta, e no segundo, espera-se que aquele que tem o desejo da aprendizagem faça a pergunta, ou seja, no *discurso de sala de aula*,

quem faz a pergunta é o professor, exatamente, quem já sabe a resposta. Já no *discurso de ensino-aprendizagem*, quem pergunta é o aluno, contexto em que se espera que seja ele quem tenha o desejo de aprender.

A mudança de posicionamento da minha prática docente se iniciou quando, ao escrever a pauta do dia na lousa e, entre os conteúdos listados, estava a entrega do livro: *Diários de Jabuticaba - Diários de Tamanduá - A esquadra amiga*. Ao copiarem em seus cadernos, os alunos questionaram o significado da palavra “esquadra”. Ao invés de utilizar o caminho mais “fácil” e “rápido” e dar a resposta, ofereci o dicionário para que os alunos pesquisassem a palavra. Partindo do significado encontrado, devolvi a palavra aos alunos, para que eles refletissem e argumentassem os sentidos e possibilidades que tal título poderia trazer na história do livro, estabelecendo-se aí o *discurso de ensino-aprendizagem*, segundo, Ehlich (1986).

Em seguida, os livros foram distribuídos aos alunos, que receberam como primeira lição a observação da capa, imagens, título e diagramação. De forma organizada, os discentes começaram a expor o que conseguiram verificar. Foi um momento em que não utilizei nenhum roteiro e, dessa forma, permiti que os alunos conduzissem suas percepções e todas as respostas foram consideradas “corretas”, melhor dizendo: foram aceitas e, a partir delas, novos comentários iam surgindo. A exemplo das respostas dos alunos: “*vai contar a história de um menino e do outro lado de uma menina*”, minha contribuição nesse momento era: por que você acredita nisso? Nesse momento outro aluno responde: “*olha aí professora, um lado tá o menino e a cor é azul, do outro lado tá a menina e é amarelo*”. Tantos outros comentários foram feitos, e, como a partir da resposta dos próprios alunos, eu fazia outra indagação que, conseqüentemente, outro respondia. Tais comentários aguçaram a curiosidade dos alunos para fazer a leitura do livro. As estratégias utilizadas foram baseadas na interação, ou seja, na leitura colaborativa, também chamada de leitura compartilhada (BRASIL, 1997).

Outro fator importante foi a exploração da capa e das informações de edição, que inclusive, consta como destinado ao público de 4º e 5º anos, do ensino fundamental I. Foi perceptível que o fato de cada aluno receber um livro, também, contribuiu para que se sentissem responsáveis por cuidar, zelar, por fazer a leitura para comentar com o colega, já que no momento da entrega foram informados de que o livro seria lido por inteiro.

Outros comentários relevantes foram a respeito da capa do livro que, segundo os alunos, parecia um caderno “*fake*”, pois traz um espiral, o que também faz remeter a um diário. Os discentes observaram, também, que havia possibilidade de a história trazer duas personagens principais, uma vez que o livro é dividido em duas partes. Além de uma delas estar de “ponta cabeça”, a outra está em cor diferente. As observações feitas pelos alunos remeteram à importância do que a Base Nacional Comum Curricular (2018) orienta no eixo leitura, que diz respeito a contemplar textos de diferentes formatos e contextos, carregados de imagens e apetrechos que lhe conferem movimento. Assim, a leitura:

[...] no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 72).

A primeira leitura foi pela parte do *Diário de Jaboticaba*, com a observação das imagens, das ilustrações, sempre devolvendo a palavra ao aluno, o que significa considerar um sujeito, socialmente situado, em um lugar de ação, carregado de histórias e vivências que influenciam sua leitura e, conseqüentemente, a sua interpretação daquilo que lê. Nesse contexto, o professor deve valorizar as contribuições de seus alunos, da mesma forma, incentivá-los a um posicionamento crítico e reflexivo. Nesse sentido:

[...] a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal. Isto não quer dizer a decretação de um ‘nada a fazer ou a declarar’ para o professor. Fora isto, e teríamos a desconsideração pela palavra, o que significa, na verdade, uma não devolução da palavra *ao outro*. Ouvidos moucos, a não escuta é na verdade uma não devolução da palavra; é negação ao direito de proferir (GERALDI, 1993, p. 160-161).

As perguntas/respostas foram recebidas por mim como “respostas possíveis” e não respostas estigmatizadas ou dicotomizadas como certas ou erradas. Ainda, vale lembrar que eu não segui um roteiro, ou manual rígido, a fim de que eu não “induzisse” os alunos à resposta esperada.

Iniciei a leitura do primeiro parágrafo e passei para cada aluno ler uma parte e, sempre que necessário, as intervenções, tanto dos alunos quanto minhas, eram realizadas, o que fez emergir a utilização da estratégia de leitura colaborativa/compartilhada (BRÄKLING, 2014; KLEIMAN, 1993). Desse modo, todos queriam

participar, pareciam estar se identificando com o que liam. Os conflitos e problemas relatados, na abertura, trouxeram um clima de cumplicidade com os personagens. O fato de os pais da personagem ser separados remeteu à realidade de alguns alunos da sala, o que proporcionou uma boa discussão.

Como tarefa de casa, solicitei aos alunos que continuassem a leitura do livro *Diários de Jaboticaba/Diários de Tamanduá*. Foi possível notar que a devolução da palavra ao aluno, ou seja, a permissão de que as contribuições dos alunos fossem de fato consideradas, não permitindo sua anulação enquanto sujeito, tendo em vista que o aluno não traz apenas informações que dizem respeito à sua formação escolar, mas também conhecimento de vida dentro de um determinado contexto histórico e social.

Foi uma didática tão produtiva que alguns até questionaram se podiam ler além da página estipulada. Isso demonstra que os alunos se sentiram valorizados e motivados, tendo em vista que a partir de suas respostas, novas perguntas surgiam. Para finalizar a atividade do dia, os alunos receberam uma folha com linhas (ANEXO [Ad]) e foram convidados a escrever o que quisessem. Expliquei que seria um momento de escrita livre, poderiam contar um fato, um desejo, uma decepção, algo sobre a aula, sobre o fim de semana, inclusive, utilizei o termo “qualquer coisa”, para referir-me a escrever, de fato, o que quisessem.

Com a sala de aula disposta em duplas, todos os alunos escreveram. Um fato que chamou a minha atenção foi um aluno afastar sua mesa, perguntar se poderia escrever a respeito de um “nó que estava na garganta”, demonstrando ser o momento da escrita, para ele, um instante de privacidade. De fato, esse posicionamento causou-me certa curiosidade para saber sobre o que ele escreveria. Realmente, foi um desabafo, escreveu como quem conversa com uma pessoa confidente, em quem confia. Vejamos: *“Eu por mim P. D. acho muitas pessoas aqui idiotas tipo a J. mais a M. ainda é sem educação, a M. é uma peste eu não gosto dela porque ela conversa muito ela só quer sentar com meninas... mas vamos mudar de assunto. Ontem eu e umas amigas brincamos de muita coisa, fingimos que estávamos bêbadas e depois conversamos um monte, fizemos perguntas meio tchá, ouvimos música segura o tchá adorei escrever esse texto se tiver mais escrevo mais coisas”*. O trecho revela muito do contexto histórico e cultural do garoto, seus conflitos e, principalmente, o prazer que sentiu ao ter a liberdade de escrever.

Após um período de duas aulas, os textos produzidos foram recolhidos para análise e reservados para serem devolvidos aos alunos, no final da realização da sequência de atividades.

ETAPA 2: Produção escrita de um caderno/diário.

OBJETIVO: Proporcionar aos alunos momentos de escrita livre, por e com prazer.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: A segunda etapa consistiu na entrega de um caderno como uma proposta de registros escritos neste caderno/diário, durante quinze dias. Essa etapa, também, contemplou mais uma proposta de escrita livre. Nesse mesmo dia, a aula foi iniciada, oportunizando aos alunos que relatassem oralmente, a leitura feita em casa, utilizando a estratégia de leitura colaborativa/compartilhada. Encaminhei a aula da forma mais livre possível, com algumas perguntas provocativas: “O que vocês gostariam de comentar a respeito da leitura, o que mais gostaram, o que menos gostaram?”, com vistas a não induzir interpretações ou buscar respostas cristalizadas, de acordo com os objetivos propostos da aula.

Os primeiros comentários foram muito tímidos, os alunos folheavam o livro, como quem busca lembrar o que leu. Foi quando comecei a direcionar algumas perguntas para iniciar a discussão, por exemplo: “A menina deu algum nome ao diário?” Rapidamente, as respostas e comentários começaram a surgir, desenrolando-se para os fatos seguintes da narrativa, inclusive, sanando minhas dúvidas de que se realmente eles haviam lido. O mais importante, para mim, naquele momento foi que os alunos fizeram total ligação entre o caderno que ganharam para utilizarem como diário e o livro que estavam lendo, dando-lhes nomes e caracterizações peculiares. Os alunos ficaram livres para caracterizar seu próprio diário da maneira que desejassem. Alguns encaparam, outros fizeram aberturas, colaram fotos, escreveram frases, enfim, cada um colocou um pouco da sua identidade, um pouco de si, em seu diário (Ver ANEXO [Ae]).

Após os diálogos e discussões, foi proposto o desafio de escrita no diário, como os personagens do livro fizeram, por um período de 15 dias. Previamente, foi combinado com os alunos que, durante esse prazo, a professora teria acesso às escritas. Depois disso, os alunos ficariam livres para continuarem a escrever, mas não seria mais necessário exibir à professora. Foram levantados assuntos sobre o que se escreve em um diário, sobre o que as personagens do livro escreveram e o que cada um gostaria de escrever. Percebi que o gênero, de certa forma, já era conhecido por eles, mesmo que

ainda não haviam passado pela experiência de escrevê-lo. Os alunos sabiam que naquele caderno poderiam escrever fatos do cotidiano, fazer desabafos de conflitos que viviam, escrever sobre as expectativas por novos acontecimentos, tal como fez a aluna L. “*eu vou escrever sobre o gatinho que minha mãe vai me dar*”, e o aluno M. “*vou escrever nele que meu pai vem buscar nas férias, eu vou pra cidade do meu pai, tô com saudade do meu pai*”. É notável que a relação dos alunos com a escrita se tornava cada vez mais próxima.

ETAPA 3: Exposição dos registros nos diários.

OBJETIVO: Proporcionar um momento de exposição dos registros dos diários.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: A terceira etapa tratou-se da experiência de escrita no diário, da leitura do livro em conjunto, como tarefa de casa e como atividade em sala. Após os quinze dias, incluindo sábado e domingo, em que os alunos foram incentivados a escrever, diariamente, foi proposto um momento de apresentação dessa experiência. Durante o período de leitura realizada em casa, os alunos foram encorajados a relatar, em sala de aula, os pontos que acharam mais interessantes, ou ainda, a externar as dúvidas que surgiram. Todos os dias, durante o período de duas aulas, fazia-se discussões a respeito da leitura e oportunizava-se momentos para escrever, caso alguém ainda não tivesse escrito.

Durante a condução das discussões a respeito da leitura, busquei sempre levar os alunos a refletirem sobre os efeitos de sentido do texto, dando lugar ao sujeito leitor, observando-se sempre o processo interativo entre texto-leitor, leitor-autor, isto é, numa tentativa de contemplar a concepção discursiva, permitindo ao aluno outras interpretações, mesmo não sendo as desejadas, as idealizadas. Tendo em vista que, na sala de aula:

[r]aramente, se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor) a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis. Mais raramente ainda, para não dizer nunca [...], a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático (CORACINI, 1995, p. 19).

Na proposta de apresentação final a respeito da atividade de escrita no diário, foi possível constatar, por meio de uma ficha de anotações das escritas realizadas, que a participação dos alunos foi muito expressiva, inclusive dos alunos que diziam não gostar de escrever. Os relatos dos alunos também foram positivos e, pela análise de alguns recortes, é possível perceber que, realmente, foi um exercício de inscrição de si, pois apontam traços subjetivos do aluno escritor: *“oi vou tir dar um nome hoje no final mas você vai estar no meu coração ta Jorjinho (...) Ra Ra Ra muito obrigado por esses 15 dias e hoje tchau (...) Fim de um comesso (...)”*.

O fato de dar um nome ao caderno/diário demonstra a afetividade criada entre o aluno e o objeto. O aluno estabelece um diálogo imaginário com o diário, como se este fosse uma pessoa estimada, querida, que se guarda *no coração*. Ainda, no seu diálogo imaginário com seu interlocutor diário, ele agradece pelos *15 dias* de companhia. Como quem não quer que o amigo vá embora, ele finaliza se despedindo e afirma que seria *o fim de um começo*. Esse gesto interpretativo do aluno em relação ao seu diário, com quem ele estabelece laço, faz-nos pensar que, provavelmente, é o início de uma prática de escrita, em que o aluno descreverá os seus sentimentos e acontecimentos do cotidiano, do mesmo jeito que alguém conta sua intimidade a um grande amigo.

ETAPA 4: Produção escrita da primeira versão do relato pessoal.

OBJETIVO: Produzir a primeira versão do relato pessoal.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Depois da experiência de escrita em um diário, os alunos já construíram uma pequena bagagem da escrita livre, por/com prazer, sem intenção para avaliação. Esse momento refere-se à aplicação da quarta etapa, que consistiu na escrita da primeira versão do relato pessoal, considerando que as características do gênero textual relato pessoal, ainda, não haviam sido estudadas. Após uma discussão sobre qual tema cada aluno gostaria de escrever - desde a um fato interessante, emocionante, cheio de alegria e de grande entusiasmo, até a um fato triste, decepcionante, que marcou de alguma forma a vida deles e que gostariam de compartilhar - cada um deles foi convidado ir até à lousa para escrever apenas uma palavra que representasse o assunto sobre o qual gostaria de escrever (passeio, viagem, família, jogo de futebol, etc). (Ver ANEXO [Af])

Todos os alunos participaram, o ambiente criado foi de total autonomia, tendo em vista que a escrita seria livre, sem indução a temáticas determinadas, sem exigência

de convenções ortográficas e aspectos que, na maioria das vezes, são levados em consideração na produção escrita escolar, com vistas a que tal atividade não se tornasse mais uma atividade escolar, obrigatória e vigiada, sem haver o envolvimento de quem escreve. Assim, no que diz respeito à produção escrita em sala de aula, a proposta teve concordância com os dizeres de Coracini (2010), visando o mínimo de intervenções e controle do professor sobre a escrita dos alunos, com o objetivo de não abafar as múltiplas vozes, abrindo espaço para a alteridade e para a produção de sentidos, considerando que:

[...] as atividades de escrita nas aulas de língua portuguesa, ao invés de colaborarem para a construção da identidade, cindida, dispersa, heterogênea, reforçam a “naturalização” das relações de poder, utilizando instrumentos para controlar o processo de escrita (CORACINI, 2010, p. 168).

Com a escrita da primeira versão do relato pessoal, que foi o objeto de observação em relação à última escrita, chegou o momento do fechamento da leitura do livro, com roda de conversa e análise dos pontos mais relevantes. O detalhamento dessa etapa é apresentado na quinta etapa.

ETAPA 5: Fechamento da leitura do livro.

OBJETIVO: Realizar o fechamento da leitura do livro com informações que complementem e enriqueçam a leitura.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Nesta quinta etapa, momento em que a maioria dos alunos havia concluído a leitura do livro proposto, realizei a discussão final sobre suas considerações a respeito da história, sobre o que eles perceberam, entenderam, compreenderam, interpretaram, sempre fazendo um contraponto com as situações vivenciadas por eles.

É importante ressaltar que, nesta quinta etapa, a estratégia de leitura colaborativa ou compartilhada, que segundo Bräkling (2014, p. 01), “a aprendizagem ganha corpo em colaboração com o outro”, o que quer dizer, no trabalho em questão, a aprendizagem se dá em colaboração, com os apontamentos da professora e dos colegas de sala, nos momentos de leitura e discussões. Outra estratégia utilizada é a que se denomina de réplica, que diz respeito a um confronto positivo, com vistas a aguçar a criticidade dos alunos e do professor, levando-os a se posicionarem diante do texto, encontrando, inclusive, rastros de si. Nesse sentido, réplica, trata-se de

“evidenciar o ponto de vista daquilo que é discutido no texto” (MENEGASSI, 2010, p. 43).

Os alunos foram encaminhados até a sala de vídeos (Ver ANEXO [Ag]), para assistir a uma apresentação em slides, criada por mim, professora, com pesquisas em sites de busca. Foram projetadas imagens dos bairros onde a história do livro se passou. Foi um momento muito produtivo, pois puderam comparar as imagens do livro com as fotos reais, assim como, comentários dos personagens, agora identificados pela realidade ali mostrada, como fotos da cidade do Rio de Janeiro, reconhecidas pelos alunos.

A participação foi satisfatória, tendo em vista que todos queriam de alguma forma demonstrar que conheciam a história e que tiveram algum aprendizado com ela. Após os alunos relatarem oralmente suas impressões e aprendizados com a leitura do livro, eles responderam as seguintes indagações, em uma ficha de leitura que foi recolhida após serem respondidas: 1) Você já leu algum livro em conjunto com a sala? 2) Gostou da experiência de ler o livro? 3) Algum fato que aconteceu com os personagens já aconteceu na sua vida? 4) Registre o que considera importante sobre a Jabuticaba. 5) Registre o que considera importante sobre o Tamanduá. 6) Relate o que considera importante da leitura que você realizou.

Vale uma declaração a respeito das respostas dos alunos: 1) Nenhum aluno havia feito a leitura completa de um livro em conjunto com a sala, ou seja, foi uma experiência nova para todos os participantes. Todos relataram já terem lido histórias, mas nunca um livro completo. 2) A maioria respondeu de forma positiva, que gostou da experiência, outros disseram mais ou menos, mas nenhuma resposta negativa. 3) Os alunos foram capazes de relatar oralmente, durante as discussões, fatos semelhantes, por exemplo, os conflitos que a personagem Jabuticaba viveu, mas, ainda, encontraram certa dificuldade ao registrar, poucos conseguiram de fato relacionar fatos, muitos simplesmente relataram. Para os registros solicitados nos itens 4), 5) e 6), os alunos também tiveram certa dificuldade do registro escrito. Só depois de alguns direcionamentos é que conseguiram. Evidencia-se, nessa etapa, ainda, a falta do hábito de escrever. Contudo, a satisfação de vivência, o interesse pela leitura foi observado, tendo em vista que presenciei alunos lendo no pátio e corredores da escola, inclusive, recebi fotos da mãe de um aluno, muito agradecida por seu filho, agora, se interessar por leitura (Ver ANEXO [Ah]).

ETAPA 6: Oficina de estudo de diário e produção escrita.

OBJETIVO: Estudar o gênero diário pessoal.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Findada a experiência de leitura do livro, a aplicação da sexta etapa foi iniciada, que diz respeito à oficina de estudo de diário e produção escrita. Na ocasião, apresentei aos alunos um recorte do texto *Se...será, Serafina* (PORTO, 1991). O recorte foi retirado do trecho de um livro infanto-juvenil. Seu desenrolar é escrito em forma de um diário. Serafina, a protagonista, escreve fatos de sua vida de uma forma bastante descontraída. O texto foi distribuído para os alunos, em cópias xerocopiadas. A leitura foi feita de forma colaborativa/compartilhada, ou seja, cada aluno lia uma parte, utilizando-se sempre da estratégia de permitir que as colocações dos discentes fossem consideradas e, a partir delas, novas indagações foram lançadas.

Neste momento, iniciamos o estudo a respeito do gênero diário pessoal, de forma “descontraída”, dinâmica, fazendo um levantamento das principais características de um diário. Para essa atividade, fiz perguntas como: “quem está falando? Para quem se está falando? Onde se passa a história?”, entre outras. Como a história foi significativa para eles, pois envolvia irmãos, avôs e um fato inusitado (o avô lavar o bumbum da Serafina com água da mangueira), a participação foi fantástica a ponto de se imaginarem vivendo aquele momento. Dessa forma, a partir da pergunta: “Você já viveu uma situação parecida? Relate-a”, os alunos foram convidados a realizarem uma produção escrita, que foi recolhida para a constituição do nosso corpus.

ETAPA 7: Oficina de estudo de diário e produção escrita.

OBJETIVO: Estudar o gênero diário pessoal (continuação).

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: A sétima etapa consistiu na continuação de oficinas de estudo e análise do gênero textual diário e produção escrita. Os alunos receberam cópias xerocopiadas do texto *O diário de Zlata* (FILIPOVIĆ, 1994) que se trata do trecho de um livro, escrito em forma de um diário por uma menina chamada Zlata, de onze anos, moradora de Sarajevo, na ex-Iugoslávia, um país europeu vitimado por muitas guerras. Todo esse contexto foi relatado aos alunos para que, na sequência, começassem a identificar as características do texto, como: quem é o narrador, onde se passa a história e o que está sendo relatado. Após a leitura e discussões, os alunos foram convidados a escrever sobre o mesmo tema da história, que se trata da festa de aniversário. Na ocasião, foram desafiados a relatar o fato de uma maneira envolvente,

assim como no texto, oportunizando ao leitor sentir as emoções e ativar seus sentidos e memórias.

Esse desafio fez com que os alunos planejassem seus escritos, pensassem em como registrar fatos com riqueza de detalhes. Muitos tiveram dificuldades, pois ainda queriam escrever sem aquela “ampliação do olhar”, ou seja, eram muito diretos e não conseguiam registrar as sensações, lembrar do ambiente e registrá-lo por meio das palavras. Após as orientações, os direcionamentos, o escrever, apagar, corrigir, reescrever, o trabalho fluiu e foram capazes de concluir a atividade proposta.

ETAPA 8: Oficina de estudo de diário e produção escrita.

OBJETIVO: Estudar o gênero diário pessoal (continuação)

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: A oitava etapa, também, continuação das oficinas de estudo do gênero textual diário, tratou da apresentação aos alunos de dois trechos de diários, sendo *A agenda de Carol* (STANISIERE, 2007), e *Querido diário Otário* (BENTON, 2009). O primeiro, relatos descontraídos de uma menina de 11 anos, diz respeito a um recorte de um livro-agenda, com dicas para pré-adolescentes, em relação às mudanças no corpo, relação com os pais e com as amigas. O segundo texto é um recorte de um livro de diários de uma garota, Jamie Kelly, que narra fatos do seu cotidiano de uma maneira muito divertida. Ambos os textos foram lidos e interpretados pelos alunos, conduzidos de forma a notarem o uso de adjetivos e a forma como a personagem expressou sentimentos e emoções por meio das palavras. As características de um diário foram observadas no texto, no momento da descrição das ações e dos pensamentos.

Para que pudessem perceber essas características de uso de adjetivos com o fim de realçar o modo como as personagens se expressaram, os alunos sublinharam os adjetivos, e circularam as palavras a que se referiam. Depois da leitura realizada por mim, a professora da sala, os alunos discutiram se concordavam com os posicionamentos dos colegas e com as palavras destacadas por eles. Ainda, eles relataram os sentidos, os efeitos produzidos pelas palavras utilizadas pelos personagens e se já usaram essas palavras, no mesmo contexto ou em contextos diferentes. A participação dos alunos foi muito significativa, pois eles, com minha mediação, encontraram as palavras e direcionaram as discussões, já que os conflitos eram semelhantes aos que eles viviam, como citou o aluno P., “*nossa essa menina é chata igual a J. do quinto ano, fica humilhando as meninas*”.

Como registro final dessa aula, os alunos fizeram uma produção textual, individualmente, por meio de uma comparação entre esses dois textos estudados e discutidos, em sala de aula. Ainda, fizeram anotação escrita dos pontos que consideraram mais relevantes, durante a roda de conversa. Além dos aspectos como a disposição do texto, a quantidade de adjetivos utilizados, eles registraram suas impressões pessoais a respeito dos fatos narrados nas duas histórias.

ETAPA 9: Análise de um relato pessoal e produção escrita.

OBJETIVO: Estudar as características do gênero relato pessoal.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: A nona etapa, diz respeito do estudo do gênero relato pessoal. Foi utilizado um trecho do livro *Quando eu era pequena* (PRADO, 2006), em que retrata um leitor percorrendo as recordações de infância da autora. Depois da leitura compartilhada do texto, os alunos fizeram o levantamento das características do texto, por intermédio de perguntas feitas por mim, de forma que os alunos conseguiram reconhecer, no texto, o gênero textual relato pessoal. As respostas foram surpreendentes, pois eles foram capazes de identificar qual o fato narrado, os personagens, o clímax da história, a conclusão, as características físicas e psicológicas dos personagens, bem como o tempo verbal que prevaleceu na narrativa. Em seguida, os alunos registraram em um formulário específico esses achados.

Ainda, como parte da atividade, foi lançado um desafio para que os alunos escrevessem um texto, descrevendo o local onde eles moram, como fez um personagem da história. Esse tipo de atividade trata-se de um exercício de descrição para auxiliar na produção de textos mais detalhados, já que exige do aluno a utilização de substantivos, adjetivos, possibilitando, desta forma, a vazão da subjetividade do aluno escritor. Foi um momento marcante para mim, pois pude presenciar os alunos fechando os olhos para visualizarem suas casas, a rua de suas casas. Utilizei de um artifício que acredito ter ajudado. Como eu não morava na cidade, pedi a eles que descrevessem com bastantes detalhes, levando em conta que eu não conhecia a cidade toda e que gostaria muito de ler e conseguir imaginar o ambiente. Por fim, eles conseguiram me proporcionar essa sensação no momento em que eu li as descrições, o que foi muito gratificante.

ETAPA 10: Oficinas de relatos orais e produção escrita.

OBJETIVO: Proporcionar interação por meio da expressão oral.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Para a concretização da décima etapa, foi proposta uma oficina de relatos orais e produção escrita, sendo este um dos momentos mais produtivos do desenvolvimento da sequência didática, o que demandou a participação da família. Os alunos levaram como tarefa de casa um roteiro para se prepararem e ensaiarem uma narrativa de um fato ocorrido engraçado ou muito sério. Ainda, eles foram recomendados a incluir o máximo de detalhes, para que o relato ficasse atrativo.

Durante a apresentação em sala, eles utilizaram um bom tom de voz, expressão facial e gestos para transmitir emoções, sensações e sentimentos, atendendo às expectativas. No final de cada apresentação, a turma dava sugestões e avaliava os pontos positivos e negativos de quem apresentou. Para auxiliá-los nessa “avaliação”, fiz as primeiras perguntas ao primeiro aluno que apresentou, por exemplo: *E aí, como você se sentiu, feliz ou triste? E depois você melhorou? Acho que você poderia ter movimentado mais o seu corpo, usado suas mãos, ter feito cara de riso, de choro.* Depois disso, os próximos a se apresentarem capricharam e dedicaram-se em suas apresentações. Houve até queda no chão, foi um verdadeiro teatro.

Em seguida, os alunos escreveram o que acabaram de narrar, com o máximo de precisão possível. Os textos foram recolhidos para recortes e análise. Tudo ocorreu de forma muito harmoniosa.

ETAPA 11: Análise da escrita do primeiro relato pessoal e autoavaliação.

OBJETIVO: Autoavaliação da primeira escrita do relato pessoal

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Após a realização das oficinas, na décima primeira etapa, chegou o momento da análise da escrita do primeiro relato pessoal e da autoavaliação. Então, os alunos receberam de volta os textos que eles escreveram, com características do gênero textual relato pessoal, cujos temas foram escolhidos por eles. Após o estudo das características do gênero relato pessoal, os alunos fizeram uma análise de seus próprios textos, observando se os mesmos estavam escritos em primeira pessoa (singular ou plural), se possuíam características da linguagem escrita, se houve contextualização no início do relato, identificando tema, espaço e período, se o relator é o sujeito das ações relatadas e experiências vividas, se as ações foram sequenciadas temporalmente, estabelecendo relação com o tema, espaço e período, se os sentimentos, sensações e emoções foram explicitadas, se utilizaram adequadamente alguns conectivos. Essa análise foi feita em folha específica, com o meu

auxílio, como interlocutora, mediadora, não como aferidora, utilizando uma atitude responsiva.

A princípio os comentários dos alunos foram positivos, inclusive em relação à autoavaliação do que escreveram. A aluna, F., por exemplo: *“nossa, esse texto está horrível, não acredito que eu escrevi só isso, eu quero mudar, professora pode mudar tudo?, pode escrever de novo?”* Por mais que o caminho entre reconhecer que precisa melhorar e de fato melhorar seja árduo, naquele momento, o primeiro passo foi dado. De modo geral, os alunos conseguiram realizar a atividade, mesmo que com algumas dificuldades. Todavia, foi gratificante notar que naquele momento já foram capazes de reconhecerem, de forma autônoma - sem eu precisar circular com a “caneta vermelha”, aquela da correção - seus textos como seus, responsabilidades deles, partes deles, e por isso podiam melhorá-los e aperfeiçoá-los.

ETAPA 12: Correção colaborativa.

OBJETIVO: Correção colaborativa e dialogada do relato pessoal.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: O momento crucial da proposta de intervenção foi a última, décima segunda etapa, a correção colaborativa. Vale ressaltar que todas as minhas abordagens buscaram levar o aluno a refletir sobre sua própria escrita, com o mínimo de intervenções possíveis, no que diz respeito às convenções ortográficas e gramaticais, com vistas a levar os alunos a se inscreverem, permitindo-lhes, como afirma Coracini (2010, p. 24), “(ex)por suas ideias, seus sentimentos, seus afetos e desafetos, falar de si no texto”, isto é, deixar os alunos escreverem livremente, sem exercer controle sobre a atividade de escrita, que conduzam às produções para um único sentido.

Para o trabalho de correção colaborativa, os alunos foram dispostos em duplas e/ou em trios, os textos foram trocados, de forma que uns realizaram a leitura do texto do(s) outro(s), dando sugestões que poderiam ou não ser acatadas pelo autor. Foi um momento bastante trabalhoso, pois, alguns se recusavam a ler o texto do colega, em razão da letra ilegível, dos erros gramaticais e ortográficos. Em decorrência desses comentários, as intervenções feitas por mim foram no sentido de conduzir o aluno a refletir sobre sua própria escrita (Ver ANEXO [Ai]).

Somente após quatro dias de trabalho intenso, de correções entre os pares, é que os apontamentos surgiram. No início, os alunos ainda se mostravam “tímidos” na correção, eram capazes de apontar os itens a serem melhorados no texto dos colegas,

mas não conseguiam se expressar, ou até mesmo dizer a “maneira correta”, diziam que haviam encontrado o erro, mas não sabiam como corrigir. Nesse momento, pequenas intervenções foram realizadas, com o objetivo de levar o aluno a “encontrar o caminho”. Depois das sugestões feitas, os alunos receberam uma ficha em branco, para reescrever o texto. Somente depois dessa correção entre os alunos, os textos seriam corrigidos por mim, a chamada correção para editoração, para publicação.

A correção para editoração foi efetuada com o mínimo de intervenções possíveis, para que o texto não sofresse muitas alterações, a fim de conduzir o aluno a se sentir autor de seus escritos. Depois da minha correção que, inclusive, aconteceu junto com o autor do texto, os alunos receberam seus textos de volta, para criar uma ilustração para o relato.

Ainda como parte da última etapa, proporcionei aos alunos um momento de apresentação final na sala de aula. Nesse momento, cada um leu o seu relato final. O que pude sentir deles é foi total satisfação e responsabilidade pelo que liam. Os textos ainda ficaram expostos em um “varal” na sala de aula. Nesse momento revelei a eles que participaram de uma pesquisa e que se saíram muito bem. Obviamente que eles não entenderam bem a utilidade dessa pesquisa, nem por que participaram, mas sentiram-se felizes e registramos uma linda foto. Ademais, essa foto diz muito sobre mim, sobre a satisfação e o sentimento de dever cumprido.



Os textos dos alunos, bem como a produção final com a ilustração estão arquivados. Tínhamos como objetivo retomarmos o trabalho, no início do ano letivo de 2020, com a devolutiva das produções textuais dos alunos, à biblioteca da escola. Devido à pandemia do COVID-19, isso não foi possível.

Encerramos aqui nosso segundo capítulo, no qual descrevemos nossas condições de produção, o caminho percorrido e as estratégias adotadas para o

aprimoramento da prática de escrit(ur)a de nossos alunos. No próximo capítulo, tratamos dos resultados da análise das produções textuais dos alunos escolhidas por se tratar das mais significativas e representativas das demais produções - condizentes com os objetivos e perguntas de pesquisa desta dissertação - capazes de apontar, de demonstrar a eficácia, ou não, das estratégias utilizadas.

III ANÁLISE REFLEXIVA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

Este capítulo traz a análise dos recortes mais significativos e representativos das produções escritas dos alunos, realizadas durante o desenvolvimento da proposta de intervenção da pesquisa-ação. O resultado da análise das produções textuais foi dividido em três partes, com vistas a responder as perguntas de pesquisa desta dissertação. A primeira parte compreende um olhar reflexivo sobre os recortes mais relevantes das produções escritas no caderno/diário, realizadas durante a leitura compartilhada e dialogada do livro *Diários de Jaboticaba / Diários de Tamanduá: a esquadra amiga* (PRADO, 2015). A proposta de escrita no caderno/diário teve como foco principal desenvolver o gosto e o prazer pela prática de escrita, desconstruindo a visão de que escrever é uma atividade maçante e sempre avaliada pelo professor.

A segunda parte deste capítulo de resultados de análise diz respeito à análise reflexiva e interpretativa de recortes das produções escritas dos alunos, realizadas após as leituras compartilhadas e análise crítica e reflexiva dos gêneros abordados, diário e relato pessoal. Apresentamos, neste subitem, um comparativo de como os alunos se portaram ao escreverem sem qualquer leitura antecedente e como produziram após leituras e discussões em grupos. Por fim, a terceira parte diz respeito sobre os resultados de análise da primeira e da última produção textual (relato pessoal) da proposta de intervenção, por meio de um comparativo da evolução das habilidades de escrita, especificamente, aquelas que devem ser alcançadas no ensino fundamental - anos iniciais - quarto ano. Ressalto que as possibilidades de interpretação não se esgotam no que foi aqui apresentado, tendo em vista que a leitura, a interpretação daquilo que se lê, depende do olhar subjetivo do leitor.

As produções textuais aqui apresentadas constituem o corpus, que teve como intuito proporcionar várias situações de escrita, em sala de aula, e fora do contexto escolar, sem pretensões avaliativas. Para o desenvolvimento da pesquisa-ação, partimos do pressuposto de que o texto deve ser o elemento central das aulas de língua portuguesa, superando as leituras superficiais e as produções de textos limitadas, vigiadas, controladas e corrigidas pelo professor. Para isso, recorreremos à prática de leitura e escrita diárias, permitindo a participação livre, no entanto, de forma organizada dos alunos, com o intuito de que fossem além dos comentários e escritos “cristalizados”, ou seja, meras cópias do que já foi dito ou escrito, mas que pudessem falar/opinar e

escrever, sem a interdição do professor, aquilo que realmente desejavam, de modo que fosse possível vir à tona a subjetividade do aluno.

A seleção dos textos escritos pelos alunos foi feita por grupos representativos dos avanços e de melhorias das escritas, não só em relação à extensão da produção escrita, mas também, que demonstrou de alguma forma, o desenvolvimento da habilidade de escrita como prática social, contemplando os objetivos de pesquisa desta dissertação. Dessa forma, as produções textuais selecionadas e analisadas representam a produção dos alunos em sua maioria, para não dizer todas. Obviamente que algumas produções não alcançaram o resultado esperado e, por esse motivo, não foram expostas aqui, neste trabalho. Todavia, se fôssemos avaliar a partir do ponto em que essa pequena parcela dos alunos se encontrava (no início desta pesquisa, eles se negavam a realizar produção escrita, por menor que fosse), por exemplo, e após passarem pela experiência da sequência de atividades, tendo em vista que o mesmo grupo realizou todas as produções textuais, podemos afirmar que houve um imenso avanço. Essa metodologia de seleção do corpus foi adotada em razão de que analisar vinte produções de cada situação de escrita tornaria o estudo muito exaustivo.

Para identificação dos recortes transcritos, utilizamos a letra (R), em referência à “recorte”, seguido do número correspondente (1, 2, 3...), que indica a sequência em que os recortes foram trazidos para a análise. Os recortes aqui elencados são partes dos textos dos alunos. Essas produções textuais estão, na íntegra, nos anexos, no final desta dissertação e são representadas pela letra maiúscula (A), o que corresponde a Anexo. A letra alfabética minúscula que acompanha a letra A (anexo) significa a ordem em que se encontra o texto completo escrito pelo aluno, no anexo. Exemplo: (R1-Aa), corresponde ao recorte número um, constante no primeiro texto do anexo “Aa”.

Vale ressaltar que os recortes foram transcritos da forma que os alunos escreveram, ou seja, não foram realizadas correções quanto à concordância verbal e nominal, ortografia, acentuação e pontuação. Ainda, vale lembrar que, em algumas situações, foram utilizados os nomes verdadeiros dos alunos, tendo em vista o amparo da autorização de participação na pesquisa e o uso de produções e imagens dos alunos. Essa autorização de participação, assinada pelos pais dos alunos, também, se encontra nos anexos.

3.1 Leitura e escrita diária: resultados de um processo de escrita por prazer: O diário

Elaborar atividades triviais de língua portuguesa, aparentemente, não é uma tarefa difícil. Todavia, elaborar atividades de leitura e escrita que considerem o aluno como um ser pensante, carregado de saberes, bem como ter um objetivo final a ser atingido, verdadeiramente, é uma tarefa bem complexa. À vista disso e com base nisso, atravessei um dos momentos mais impactantes para minha prática profissional e isso ocorreu enquanto eu ainda elaborava o plano de intervenção. Nesse período, cursava as disciplinas do mestrado, sendo esse o início da minha jornada como pesquisadora, no sentido mais literal, quando se trata de leitura e reflexão do que se lê.

Eu acreditava ter rompido com todas as práticas que eu presumia não acrescentar em nada, ou em quase nada, por considerar o texto de forma isolada. Contudo, esquecendo-me, naquele momento, de que não é possível, no fazer pedagógico, haver uma total ruptura de práticas convencionais, apresentei minha proposta interventiva à professora orientadora, que me levou a perceber que, na verdade, eu apenas havia reproduzido o que o livro didático propunha, ou seja, repeti exatamente as práticas com as quais eu aprendi e das quais eu queria romper.

Felizmente, com os apontamentos feitos na orientação, naquele momento, um novo horizonte se abriu à minha frente. Eu não seria capaz de me despir, totalmente, das práticas em mim inscritas, mas eu poderia ressignificá-las para atingir objetivos diferenciados que, de fato, considerassem meu aluno como um ser inserido em um contexto histórico e social. Com isso, compreendi que eu não alcançaria resultados satisfatórios de escrita sem que meu aluno, efetivamente, escrevesse, ou seja, sem que meu aluno utilizasse a escrita como prática social. E o mais importante, eu não alcançaria resultados positivos sem transformar minha postura como mediadora dessas práticas (leitura e escrita), como bem pontua Passarelli (2012, p. 71) a esse respeito:

Essa modificação de postura está enredada diretamente à conscientização do docente em relação às suas limitações pessoais e aos limites que seu próprio ambiente de trabalho lhe impõe, deficiências da escola, pressões/exigências do sistema ou da própria família – considerando sempre as três dimensões da prática pedagógica.

Considerar as três dimensões da prática pedagógicas diz respeito ao professor se colocar como um sujeito que precisa aprender a aprender, e que o seu saber é limitado, ou seja, nunca estará pronto e acabado. Essas dimensões da prática pedagógica

dizem respeito, portanto, ao *saber*, ao *saber ser* e ao *saber fazer*. Conforme caracteriza Passarelli (2012), *saber* refere-se à natureza teórica e científica, em geral, obtida por meio de formação inicial e continuada. O *saber fazer* refere-se à aplicabilidade da teoria na prática, por meio de uma efetiva intervenção sobre o objetivo a ser alcançado. O *saber ser* refere-se ao exercício do professor em se reconhecer como constante aprendiz, estabelecendo “com” o aluno e não “para” o aluno os objetivos e metas a serem alcançadas em suas ações pedagógicas.

Ao adotar esse enfoque, buscamos contemplar a proposta contida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando ao desenvolvimento de competências e habilidades, sem priorizar o cumprimento de conteúdos. Proporcionamos, também, o acesso aos variados letramentos, nos momentos em que propusemos a leitura de um livro, leituras de recortes de livros, de apreciação de imagens, de práticas de oralidade, por meio das discussões em sala de aula, entre outros, valorizando, dessa forma, as práticas do alunado, para que, com efeito, utilizem seus “saberes”, considerando a história de cada um e o que tinham a dizer:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2018, p. 13).

Tomando por base as três dimensões pedagógicas, que devem, a partir de agora, perpassar minha prática, um dos caminhos encontrados para esta missão foi o de propor atividades, sem intenções avaliativas, com o propósito de que o aluno lesse e escrevesse todos os dias. Para isso, apresentei o livro “Diários de Jabuticaba – Diários de tamanduá”, descrito no Capítulo II, convidando-os a uma leitura prazerosa, reflexiva, compartilhada e dialogada, conforme discutido no capítulo teórico-metodológico. Para contemplar a prática de escrita diária, cada um recebeu um caderno/diário para que, da mesma forma que os personagens do livro, tivessem a oportunidade de escreverem e de se inscreverem (CORACINI, 2010), em seus diários. Os alunos receberam os livros e foram responsáveis por eles, até o final da leitura: levaram para casa e para o recreio e, foram encorajados a ressignificarem suas posturas, diante de um livro e de uma folha em branco, lendo e escrevendo, diariamente.

Partiremos, agora, para os resultados de análise, com a apresentação de alguns recortes dos escritos dos cadernos/diários, com vistas a trazer a análise que culmina no avanço, no que diz respeito ao aluno escritor, com mais independência e sem medo das avaliações. Isso porque, a proposta de escrita dada aos próprios alunos foi para que eles registrassem suas impressões, em seus diários de forma livre e prazerosa, uma vez que não haveria avaliações ou notas. Esse tipo de proposta de produção textual visa despertar o gosto pela ação de escrever e de se inscrever suas palavras e o seu eu no papel, levando em conta o que constatou Passarelli (2012, p. 40), em suas pesquisas sobre o processo de escrita, “gostar de escrever para si próprio é não ser avaliado por um professor que, possivelmente, usará como instrumento de avaliação apenas e tão somente a nota”.

Os recortes apresentados neste primeiro item, bem como as considerações elencadas buscaram demonstrar a contribuição que a leitura e a escrita diárias proporcionou aos alunos, de forma que mudassem seus posicionamentos frente ao ato de escrever. O primeiro recorte busca demonstrar a identificação do aluno com o que se lê e como a leitura influenciou sua escrita. Como demonstrado no Capítulo II, é possível observar a escrita, nos cadernos/diários, carregada de particularidades da vida do aluno, estas também notadas na escrita dos personagens do livro que os alunos estavam lendo em conjunto, como parte da proposta de intervenção. Vejamos:

(R1-Aa) desculpa Deise esqueci de escrever ontem mas estou escrevendo hoje não aconteceu muita coisa para eu dizer daqui algum dias eu e minha mãe vou viajar a e minha irmãzinha nossa que cabeça esqueci de apresentar minha família

família	nome	anos
Pai	Gonçalo	50
mãe	daiana	37
irmão	Alisom	23
irmãzinha	Graziela	4
Eu	Gabriela	10

nossa casa

A aluna inicia o texto desculpando-se por não ter escrito no dia anterior, inclusive, atribui um nome ao diário como “deise”, o que demonstra o carinho, a personificação, além de toda a importância dada ao caderno/diário, como se este fosse uma amiga confiante, para quem conta seus enigmas, segredos, particularidades. A aluna/escritora se desculpa no final, novamente, por ter esquecido de apresentar a sua

família. Provavelmente, a aluna faz isso porque, no livro trabalhado com leitura compartilhada, logo no início, a personagem tem a mesma atitude. Esta se apresenta e apresenta toda a sua família, o que denota, também, o lugar de relevância que sua família ocupa na vida da aluna, mostrando que sua família a constitui e que ela (aluna) é pertencente àquela (família) e que laços familiares são necessários.

Para descrever sua família, a aluna/escritora lança mão de uma estratégia diferente daquela utilizada pela personagem do livro, montando uma tabela com três colunas e seis linhas. Na primeira coluna, apresenta “quem”, na segunda o “nome” e na terceira a “idade”, demonstrando assim sua criatividade, extrapolando o “copiar e colar” que, muitas vezes, ocorre na escrita escolar. Talvez, por lhe faltar as palavras na formação das frases, ela soluciona a problemática que se apresenta, montando essa tabela. Tal atitude pode ser transferida para sua vida adulta, que, ao se deparar com as dificuldades impostas pela sociedade, parte em busca de soluções práticas.

Vale a pena destacar outro aspecto bastante recorrente nas escritas dos diários, que foi o fato de os alunos reconhecerem que escrever pode tornar-se uma atividade prazerosa, quando praticada rotineiramente. É o que demonstra o recorte a seguir, produzido ainda durante a proposta de leitura e escrita diária, de forma livre, sem correções e avaliações. Observemos:

(R2-Ab) Hoje eu acordei com uma vontade de escrever, só que eu não podia, porque já estava atrasada para ir para escola é, como eu vou na escola de bicicleta o horário fica meio atrasado. Então quando voltei para casa tinha esquecido completamente, mas aí a Isadora ligou:

- Júlia, eu posso ir na sua casa para brincar?
- É que... não quero brincar hoje Isa
- Ham Júlia, porque você não quer brincar?
- Porque não
- Porque não, não é resposta!

O aluno inicia sua escrita dizendo que “acordou com uma vontade de escrever”. O uso do artigo indefinido “uma” nos faz cogitar que, provavelmente, a vontade de escrever era muito intensa e só não a fez por estar atrasado para a escola, o que demonstra que a obrigatoriedade de “ir à escola” fala mais alto que o prazer, entendido como lazer, que, nesse caso, parece ser o ato de escrever. O fato de o aluno sentir vontade de escrever, nas primeiras horas do dia, já que a aula era pela manhã, também, nos remete à possibilidade de ele, inconscientemente, já se identificar com o processo de expressão comunicativa, por meio das palavras escritas no papel, ou seja, como inscrição, como se escrever já fizesse parte de si (CORACINI, 2011).

Outro fator a se observar na escrita do aluno é o diálogo, o qual não podemos afirmar se, de fato, ocorreu ou se é fictício, pois há possibilidade de o escritor ter narrado a conversa com a amiga, ou, de tê-la criado. O fato que causa curiosidade é o aluno escrever que não quer brincar e, quando questionado por qual motivo, responde “porque não”, em seguida vem a afirmação que “porque não, não é resposta”. A escolha desse “jargão”, que aprendemos a utilizar desde pequenos, quando no fundo temos um motivo, mas não queremos dizer, deixa evidências de que o aluno tem uma razão para não querer brincar, mas tentou ocultá-la. Tudo isso nos remete, também, ao fato de que não é comum uma criança não querer brincar, sendo assim, ele poderia estar triste, cansado, desanimado, ou ainda, algo aconteceu que o impediu de realizar uma ação tão comum na infância: brincar. Vazam aí, neste diálogo, real ou imaginário, história ou ficção, traços da subjetividade da aluna (CORACINI, 2010).

Ainda, nesse viés de escrita por e com prazer, observemos o próximo recorte, também decorrente da proposta de leitura e escrita diária, em que os alunos poderiam escrever em seus cadernos/diários nos momentos em que desejassem, em casa, na escola, durante o recreio, ou quando terminassem uma lição. No recorte a seguir, o aluno fez o registro em casa, para apresentar no dia seguinte à professora:

(R3-Ac) Hoje eu estou em casa fazendo tarefa a tarefa e fácil e legal a gente tem que escrever um diário e é que eu estou agora e fácil escrever um diário e bem legal porque agente pode escrever coisas nele e eu gosto de escrever e bem legal porque no começo agente não gosta de escrever mas depois a gente começa a gosta.

O aluno inicia sua escritura, relatando a tarefa que está realizando em casa, dizendo achar “fácil e legal” e finaliza dizendo que no final, “a gente começa a gostar”. Por meio do uso do sujeito “a gente”, o aluno se inclui no texto, o que pode denotar que ele não gostava de escrever, mas com a proposta de atividade feita pela professora, o ato de escrever, que antes era difícil e tedioso passou a ser algo “fácil e legal”. Outro fator que nos leva a entender que, na visão do aluno, a escrita passou a ser uma atividade exercida com prazer é a repetição do item lexical “legal; bem legal”, fazendo o “bem” funcionar como um intensificador positivo da ação de escrever. Como essa proposta foi atrelada à leitura de um livro, ocorreu, então, uma contribuição para essa “facilidade” citada pelo aluno, no sentido de clareza, compreensibilidade e incomplexidade.

Vale destacar nos escritos do aluno, o uso da palavra “coisas”, “é fácil escrever um diário e bem legal porque a gente pode escrever **coisas** nele”. O uso da palavra

“coisas” remete-nos ao fato de o aluno reconhecer a imensidão de possibilidades de usos da escrita, e como não foi capaz de encontrar outras palavras como “acontecimentos, episódios, fatos, pensamentos, ideias, eventos, realidades, ilusões, sonhos, fantasias, entre outras, o aluno escreveu “coisas”, como meio de generalizar as infinitas perspectivas que passou a visualizar a respeito da escrita.

Vejam, agora, um exemplo de um recorte em que é possível notar como o aluno começou a escrever. No entanto, em um período de três dias, já é possível notar mudanças, tanto no aspecto de quantidade de escrita, quanto no aspecto de inscrição, ou seja, como a subjetividade emergiu no texto, como fatos marcantes e características peculiares do nosso educando vêm à tona, via linguagem. Para isso, recorreremos ao recorte da escrita do aluno por três dias consecutivos, ainda, durante a proposta de atividade de escrita por prazer, sem finalidades avaliativas, atrelada à leituras compartilhadas.

(R4-Ad) (1º Dia) - Hoje eu brinquei com a Ana Júlia e eu não quero escrever Porque já estava na hora de dormir

(R4-Ad) (2º Dia) - Hoje eu não brinquei com ninguém mais eu fui na festa de aniversário das Marias foi muito legal.

(R4-Ad) (3º Dia) - Hoje meu Pai fez um churrasco e convidou a SHIRLEI e o namorado dela e a melissa depois a Milena chegou e a Istela a gente brincou muito a gente brincou até com terra e a louca da estela enfiou a Bunda na água com barro foi muito engraçado e na hora de se lava ela ficava jogando água nela nossa foi muito engraçado

Nos dois primeiros dias, o aluno descreve suas ações, dizendo inclusive, no primeiro dia, que não quer escrever, pois “já estava na hora de dormir”. Dessa forma, ele manifesta sua relação de distanciamento com a escrita, apoiada em outra ação, em outro fazer, como um dever a ser cumprido, o dormir “na hora” certa. Ainda, o fato de ele mencionar que brincou “com a Ana Júlia” e “não querer escrever” parece escorregar um sentido de uma ação dependente, decorrente e/ou imbricada da/na/à outra; isto é, por ter brincado, não quer escrever. No segundo dia, o aluno escreve “Hoje eu não brinquei com ninguém mais eu fui na festa de aniversário”, o que nos leva a entender que, provavelmente, brincou sozinho. O aluno utiliza a conjunção aditiva “mais”, possivelmente, de forma equivocada, onde deveria ser a adversativa “mas”. Ele não brincou, mas, foi à festa de aniversário, o que substitui a brincadeira, dessa forma, nos faz acreditar que ir à festas de aniversário é algo que faz parte de seu mundo e que estas festas, normalmente, são “legais”.

Já no terceiro dia, o aluno descreve o fato ocorrido, com mais detalhes, caracterizando as pessoas envolvidas, finalizando com “nossa foi muito engraçado”. O uso do pronome “nossa” enfatiza a intensidade do quanto foi engraçado o momento vivido por ele e como foi capaz de escrever o quanto gostou do ocorrido, deixando de escrever apenas ações e começa a expressar, por meio da escrita, seus sentimentos e sensações. Isso também, nos remete ao fato de o aluno começar a “tomar gosto” pela escrita, dedicando mais tempo, “caprichando” mais, se envolvendo mais, assim como em suas brincadeiras, o escrever, passa também a ser importante, tanto quanto o brincar.

É notório, tanto nos recortes aqui apresentados, quanto na participação considerável e satisfatória dos alunos, que a proposta de escrever de forma livre, memórias, acontecimentos, fatos do cotidiano, contribuíram não somente para as habilidades de escrita, conforme veremos adiante, mas também para que o aluno começasse a compreender que escrever na escola pode ser prazeroso. O comportamento dos alunos, por meio da participação nas atividades, demonstrou que eles não tiveram medo da nota baixa ou das observações que a professora faria em seus textos. Tendo em vista que os discentes não foram avaliados, deixaram fluir suas ideias, seus desejos e, conseqüentemente, escreveram de forma autônoma, não copiando, mas buscando estratégias, pois começaram a reconhecer as múltiplas funcionalidades da escrita.

A partir dessa identificação de possibilidades que a escrita proporciona, e no que diz respeito ao “medo” de escrever, apresentamos a seguir, os recortes selecionados por representarem um tipo de escrita que emergiu, a partir das estratégias utilizadas para reduzir os entraves da escrita: a leitura diária, com vistas a aumentar o repertório do aluno. Segundo Passarelli, (2012, p. 37), o medo de escrever “pode ser explicado por dois aspectos: (i) o sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever; (ii) o sujeito não domina os procedimentos do processo de escrita”. Além das leituras diárias, buscamos incentivar o aluno/escritor a não copiar, mas apoiar sua escrita nos modelos apresentados nos textos trabalhados e discutidos, em sala, de forma autônoma e criativa.

3.2 Leitura como enriquecimento do repertório de escrita: analisando os gêneros diário e relato pessoal

Com vistas a minimizar as barreiras do ato de escrever, propusemos momentos de escritas antecedidos, concatenados e posteriores à leitura dos gêneros diário e relato

peçoal. Essa didática de leitura, antecedendo a escrita, contribuiu para que o aluno aumentasse seu próprio repertório para escrever, bem como para que observasse os procedimentos para a escrita desse gênero. Dessa forma, com o passar dos dias, sem qualquer intervenção corretiva minha, como professora, os alunos começaram a aprimorar seus escritos, o que é visível nos recortes que apresentamos a seguir. Nota-se, portanto, leituras mais comprometidas por parte dos alunos, pois começaram a “ouvir” as vozes do texto por outras perspectivas e, principalmente, passaram a ouvir a si mesmo. A esse respeito, De Souza, (2011, p. 130) assevera que há “necessidade pedagógica de promover o afastamento das leituras ingênuas do mundo para desenvolver leituras mais críticas”.

Para que as propostas de atividades fossem eficientes, superando as produções meramente narrativas, foi necessário apresentar textos que se valessem das perspectivas reais do aluno, como brincadeiras, animais de estimação, fatos tristes ou engraçados, amizades ou inimizades, festas de aniversário, entre outros. Sendo assim, utilizamos textos e realizamos leituras compartilhadas e dialogadas com a intenção de levar os alunos a perceberem a estrutura, as características, a pensar nas motivações das falas dos personagens, os contextos, enfim, que fossem capazes de observar o texto de modo a produzir sentidos vários. Dessa maneira, foi possível extrapolar o uso dos textos, meramente, como modelos rígidos, que os alunos deveriam seguir ao produzirem seus próprios textos. Nesse sentido, Passareli (2012, p. 55) afirma que o aluno “vale-se do texto que recebe como modelo e o lê dentro de suas possibilidades de leitura, a partir de seu universo de experiência, de suas competências individuais” e, assim, será capaz de se tornar autor de seus textos.

O caminho trilhado consistiu-se em observar os textos lidos por uma perspectiva diferenciada, ou seja, de forma crítica e reflexiva, evitando a cópia de parágrafos, falas ou partes do texto, na produção escrita do educando. Dessa forma, os alunos produziram recriando, ou pelo menos, aperfeiçoando seus escritos de forma diferente daquilo que liam, e assim “a produção de um texto, tendo como ponto de partida um modelo, não implica reproduzi-lo ou imitá-lo, mas sim (re)criá-lo” (PASSARELLI, 2012, p. 55). Proporcionamos, então, espaços, momentos, para registro de experiências pessoais, sustentados nas leituras realizadas e nas discussões em grupo, que não priorizaram as questões gramaticais, mas, o fato de o aluno registrar suas verdades e suas histórias.

Para alcançarmos um resultado satisfatório, os textos foram lidos e discutidos em sala, promovendo reflexões que valorizaram as respostas dos alunos, a fim de que pudessem perceber que a leitura depende não somente do autor, mas também de quem o lê e da forma que cada um compreende seu próprio “universo”, suas experiências e valores. Vale destacar que não foi criada, nem elaborada nenhuma atividade inovadora ou autêntica, mas que foram utilizadas atividades já conhecidas e muito comuns no contexto escolar, passível de serem encontradas, inclusive, no livro didático. Todavia, essas atividades foram aplicadas com um propósito ressignificado, para que, por certo, o aluno pudesse refletir e agir sobre o gênero trabalhado.

Para comprovarmos o quanto a leitura crítica, no sentido de superação de uma leitura superficial, contribui sobremaneira para a escrita do aluno, observaremos algumas produções feitas, logo no início da proposta de intervenção, sem qualquer leitura de apoio, ou qualquer discussão que fizesse despontar a criatividade e a autonomia do educando. Os recortes, a seguir, trata-se de produções feitas em sala de aula, no mesmo dia em que os alunos receberam os livros para leitura, no começo da proposta de intervenção. Os discentes foram convidados a escrever o que quisessem em uma folha em branco, como se escrevessem em um diário, contudo, sem qualquer leitura antecedente. Vale ressaltar que os alunos foram submetidos a essa situação de escrita, para que pudéssemos vislumbrar os resultados da proposta de intervenção. Vejamos as produções:

(R5-Ae) Não quero escrever por que não vem resposta na minha cabeça e porque eu tô com preguiça. Pedro.

(R6-Af) A aula foi muito legal.

(R7-Ag) Ontem teve uma festa de aniversário da tia Gizele e tava muito legal eu achei divertido.

O recorte (R5-Ae) elucidou muito bem o resultado de uma proposição de escrita realizada sem uma leitura de apoio, que possa fornecer pistas para o aluno buscar informações em seu próprio repertório. O aluno/escritor diz que não quer escrever; pois, “não vem resposta na minha cabeça”, o que conseqüentemente lhe causou “preguiça”. O fato de o aluno afirmar que não vem resposta em sua cabeça leva-nos a compreender o quanto importante é a leitura crítica, que permita ao escritor se expressar, esvanecendo, dessa forma, o desinteresse, nomeado pelo discente como “preguiça”, quando na verdade se trata de falta de repertório, o que leva o aluno a não ter e não saber o que dizer. Nesse sentido:

Se faltam as ideias, se falta informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto (ANTUNES, 2003, p. 45).

É possível observar, no recorte (R6-Af), que o aluno apenas escreveu “a aula foi legal”, não se referiu a fatos, pessoas, não relatou nada que justificasse sua opinião. Dizer que a aula foi legal pode parecer que o aluno quis fazer um elogio com o intuito de se livrar da tarefa de escrever por não ter sido capaz de ampliar seu repertório de escrita, relatando algo sobre si, por exemplo. No recorte (R7-Ag), apesar de o aluno/escritor ter relatado que foi a uma festa muito legal e que achou divertido, ele não descreveu esse lugar, nem as pessoas, não relatou nenhum fato marcante a respeito do evento citado, em seus escritos.

Com a finalidade de apresentar textos aos alunos para uma leitura crítica e reflexiva, realizamos as oficinas. Cada dia, um ou dois textos foram apresentados, por meio de leituras compartilhadas, conforme detalhamento no Capítulo II. A prática primou sempre pela observação das ilustrações, do título e de outros elementos notados pelos alunos, sempre pautada por uma discussão, perguntando aos alunos se gostariam de fazer algum comentário ou se gostariam de se expressar de alguma forma. Para minha surpresa, os alunos sempre tinham algo a comentar. Eles sempre relacionavam a atitude de um personagem da história lida com a de um colega da sala, algum fato relatado no livro com um fato de sua própria vivência.

Um dos relatos que mais me chamou atenção foi o comentário de um aluno, logo nas primeiras páginas da leitura do livro, já que era perceptível a condição dos pais da personagem, na apresentação da família, pelas imagens de fotos “rasgadas”: *“ihh pode saber que os pais dela são separados, igual meu pai e minha mãe, mas eu me dou bem com meu pai, passo as férias com ele, minha madrasta é legal”*. Este é um momento em que o aluno se vê pelo outro. Pode ser que dessa forma, aceite melhor sua condição, pois encontrou histórias iguais à sua.

Notamos, portanto, a leitura de si de e do outro, ou seja, a leitura como “uma atividade social e compartilhada, que se desenvolve por meio da própria atividade de leitura e através da participação de pessoas com competências variadas e com subjetividades diversificadas” (FERREIRA & DIAS, 2002, p. 40). Entre tantos outros

comentários, sobre atitudes dos colegas de sala de aula e da escola, que se entrecruzam com as dos personagens do livro lido pelos alunos, ressaltamos a importância do compartilhamento das impressões dos discentes, ou seja, dos comentários externados por eles. Todas as falas dos alunos durante as discussões foram consideradas, o que fez emergir um clima de respeito e empatia pelo outro, muitas vezes, até de sensibilização sobre a história de cada um.

Apresentamos a seguir algumas transcrições de produções feitas durante as oficinas. Iniciamos os trabalhos com a leitura de textos do gênero diário. Os alunos fizeram a leitura de modo compartilhado, seguido de uma análise sobre a estrutura do texto, observaram como o texto iniciava, quais palavras marcaram o início da escrita, como o texto se desenrolava e como finalizava. Os três recortes a seguir foram escritos no mesmo dia, após a realização de leituras compartilhadas. Vejamos:

(R8-Ah) Meu querido diário Hoje eu fui a escola e quando acabou a aula eu fui na padaria e comprei um risoles de presunto e queijo e cheguei em casa fui na tv. E joguei no celular até as uma da tarde e fiquei em casa com meu pai. Ai brinquei joguei no computador e quando minha irmã chegou ela jogou no celular aí minha mãe chegou eu joguei no celular e minha mãe levou minha irmã a catequese e foi no meu vô. Aí eu jantei e fui no computador até as 10 da noite e fui dormir sem o ar condicionado e tchau tchau meu querido diário.

É possível perceber na transcrição acima uma progressão na escrita do aluno, mesmo apresentando repetições de marcas da oralidade, como “aí”. Nota-se melhora no desenvolvimento do texto, bem como na estrutura do gênero diário, lido antes da produção, tendo em vista que o aluno registra, por escrito, acontecimentos do dia, em sequenciação. Ao iniciar e ao concluir o texto, o aluno utiliza um termo comum do gênero, “meu querido diário”, demonstrando certo carinho ao diário, personificando-o, cumprimentando, inicialmente, e despedindo-se no final da escrita.

O aluno descreve que foi à padaria e comprou um risoles de presunto e queijo, ao terminar a aula. Não é possível afirmar se o salgado substituiu ou complementou seu almoço, tendo em vista que a escola serve uma refeição, no final da aula. Contudo, emergem, nesse relato, traços de que o aluno gosta, especificamente, desse tipo de comida após aula, o que pode ser seu “prêmio” por ter cumprido seu dever ou, até mesmo, pode ser seu lanchinho da tarde. Por esse motivo, é muito provável que essa padaria e o “rissoles de presunto e queijo” fiquem em sua memória.

Outro fator a se observar, nesse trecho, é que, na sociedade capitalista em que vivemos, nem todo aluno de escola pública tem condições de sair da escola e comprar

um salgado na padaria. Essa informação, também, nos remete ao fato de que esse aluno, possivelmente, faz parte de uma minoria da escola pública brasileira, com certo poder aquisitivo que lhe permite tal feito.

Vale uma nota a respeito do que o aluno registra sobre suas ações, o que permite vazar indícios sobre o local onde reside. Ao relatar que saiu da escola e foi à padaria, o aluno/escritor remete-nos ao fato de que mora em uma cidade pequena, que não oferece os “perigos” de uma cidade grande. Por esse motivo, muito provavelmente vai à escola a pé, não sendo necessário uso de transporte escolar, o que o impediria de ter essa liberdade de locomoção.

O relato prossegue com a demonstração da relação intensa desse aluno com a tecnologia. É possível perceber esse vínculo por meio das declarações de que assistiu televisão, brincou no computador, jogou no celular, e, após a janta, ainda volta para o computador. As ações diárias desse escritor foram em torno da televisão, computador e celular, tecnologias que, infelizmente, são usadas para “ocupar” o tempo das crianças, nos dias atuais. No relato, inclusive, escorregam sentidos de que a mãe trabalha fora o dia todo e que, por vezes, o pai está em casa, após a aula, o que não impede de o aluno/escritor e a irmã citada no texto “passarem” um tempo considerável frente à televisão e ao celular. Por fim, ele relata que foi dormir “sem o ar condicionado”, outro artifício tecnológico que, naquele momento, parece ter feito falta a ele, seja porque o clima não permitiu, seja por questões econômicas, ou qualquer outro problema técnico que aparelho possa ter apresentado.

Nesse escrito do aluno, ecoam indícios da fé professada pela família. No trecho “minha mãe levou minha irmã a catequese”, fica explícito que a irmã e, muito provavelmente, toda a família, são católicos, tendo em vista que o catecismo⁹ é um estudo peculiar dessa religião. Na sequência de ações, o aluno relata que a mãe deixou a irmã na catequese e “foi no meu vô”. Esse seguimento de ações reafirma as características de cidade interiorana, que permite a convivência familiar cotidiana. Neste caso, principalmente, em relação ao avô, o aluno deixa rastros de que é muito comum a mãe ir até a casa de seu pai, avô do aluno/escritor. Essa proximidade entre pai e filha, infelizmente, nos dias atuais em que vivemos, de pandemia e isolamento social, já não

⁹**Catecismo** (do latim tardio *catechismus*, por sua vez originado do termo grego *κατηχισμός*, derivado do verbo *κατηχέω* que significa "instruir a viva voz") é uma instrução religiosa, ou seja, o ensino oral da religião cristã, dos seus mistérios, princípios e código moral. A catequese é normalmente feita por um ministro autorizado pela Igreja, que também pode ser leigo, como preparação de crianças para a confissão e à primeira comunhão. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Catecismo>. Acesso em: 21/11/2020.

pode ser tão comum e corriqueira, tendo em vista que foi preciso, por amor e respeito, nos afastarmos dos abraços, apertos de mãos, principalmente dos mais velhos, daqueles que mais amamos, e que pela “ordem natural” da vida, serão os primeiros a nos deixar.

Outro fator que demonstra um aperfeiçoamento na escrita do aluno foi o uso dos verbos no pretérito perfeito (fui, comprei, cheguei, joguei), típicos da escrita em diários que relatam fatos já ocorridos. O aluno, também, fez uma tentativa de dividir seu texto em parágrafos. O aluno/escritor utilizou, ainda de forma bem retraída, algumas conjunções temporais (quando, até), sendo necessário aperfeiçoar o uso de elementos coesivos, tópico que não foi abordado, de forma direta, na sequência de atividades.

Vejamos outra transcrição, também, produzida após leituras e discussões em grupo sobre o gênero diário:

(R9-Ai) Querido diário hoje eu acordei e quase cai no chão de tanta tontura que eu estava, daí eu fui para o quarto da minha mãe e ela deu um remédio para mim tomar e mandou eu dormir.

Quando eu acordei já tinha passado a dor e como sempre eu fui jogar ff que significa free frie depois eu fui para o treino e fiz pelo menos um gol mas depois eu fui embora demorei demais mais cheguei jantei depois escovei os dentes e fui dormir.

O recorte (R9-Ai), da mesma forma que o anterior, também demonstra avanços no que diz respeito à escrita do gênero diário, se comparado à produção escrita feita logo no início da aplicação da proposta de intervenção. O aluno inicia sua escrita com o termo “querido diário”, sinalizando a personificação do objeto, assim como uma aproximação afetiva a quem ele escreve, o diário. Notamos, então, que o aluno/escritor considera seu interlocutor, não está escrevendo para o professor, considerando que o momento proporcionou uma escrita desprendida de avaliação, portanto, ele estava livre para escrever, solto das “amarras” das regras. O aluno estava ciente de que o seu interlocutor não era o professor. Dessa forma, ele não escreveu “a partir do que acredita[va] que o professor gostar[ia] (e conseqüentemente, dar[ia] uma boa nota)” (GERALDI, 1993, p. 120), mas permitiu a emersão da subjetividade em sua escrita.

O aluno/escritor também é capaz de descrever suas ações, com desencadeamento dos fatos do decorrer do dia. Ele faz isso ao relatar as circunstâncias de como acordou até o momento de ir dormir. A sequência dos fatos ao acordar “com tontura”, ter ido ao quarto da mãe, e ter voltado a dormir após a mãe ter ordenado, demonstra sua obediência e subordinação à genitora. Isso se comprova em seus escritos, pois, ao se sentir mal, com tontura, procurou quem poderia ajudá-lo e protegê-lo, a mãe.

O aluno/escritor supõe ao leitor que tem acesso demasiado ao jogo “Free Fire” (muito comum entre os jovens), ao relatar que já estava bem ao acordar e, “como sempre”, demarcando a frequência, por meio do advérbio de tempo, foi jogar. Em seguida, o aluno relata ter ido para o treino, provavelmente de futebol, pois menciona ter feito “pelo menos” um gol. O uso do termo “pelo menos” supõe que o aluno tem o hábito de fazer diversos gols ao treinar. Nota-se, dessa forma, que num pequeno excerto, o aluno foi capaz de registrar muito sobre/de si.

É possível observar aspectos gramaticais que ainda necessitam de aperfeiçoamento. Contudo, considerando tratar-se de aluno do quarto ano do ensino fundamental I, e, de um gênero que não exige uma escrita estritamente formal, a tentativa de usos de conectivos foi bastante eficaz. Podemos citar, por exemplo, as escolhas do aluno para marcar a temporalidade dos fatos, “daí, quando e depois”. O escritor, também, utilizou a abreviação do nome do jogo “ff” e, em seguida, trouxe o significado, por meio do aposto, demonstrando a preocupação de explicar algo que possa não pertencer ao contexto da pessoa para quem ele escreve: o suposto diário.

Vejamos, agora, a próxima transcrição, produzida, também, após leituras críticas e compartilhadas, na sala de aula, durante a aplicação da proposta de intervenção:

(R10-Aj) Querido diário

Hoje eu acordei com muito sono, me troquei fiz um pão de queijo derretido e vim para escola lá eu encontrei as minhas amigas: Júlia, Lívia, Milena e Gabi, depois fomos para a sala, e fizemos oração, depois correção da tarefa, a rotina e a leitura deleite, algumas pessoas fizeram apresentação do diário, o que eu mais gostei foi o da Gabi e do Paulo. Agora tchau, tchau vou para educação física.

No recorte (R10-Aj), o aluno, do mesmo modo que nos dois excertos anteriores, inicia o texto com o termo “querido diário”, ainda que, naquele momento, tratava-se de uma produção textual em outro contexto, numa folha separada, para ser entregue à professora, sem intenções avaliativas. É provável que o discente utilizou esse termo, pois, além de já ter criado um vínculo com o diário que, também, já fazia parte das atividades do seu cotidiano, entendeu que deve “adequar” a escrita de acordo com a situação, que, na ocasião, tratava-se de uma proposição de escrita como se fosse em um diário.

O aluno foi capaz de descrever como estava, relatando que naquele dia acordou com muito sono, fez seu café da manhã e foi pra escola. Por sinal, um café da manhã

diferenciado, pois, normalmente o que se espera é que a criança coma uma bolacha com café, ou um pão com manteiga. No relato, o próprio aluno prepara seu “pão de queijo derretido”, nem tão comum em cafés da manhã do dia a dia. No decorrer do texto, também cita amigos e fatos ocorridos, despedindo-se no final. Ele relata acontecimentos da aula, inclusive, ações que remetem à aplicação da pesquisa-ação: “alguns alunos podiam apresentar seus escritos do diário que levavam para casa”. É possível, ainda, notar outro aspecto, no que diz respeito aos fatos ocorridos durante a aula, quando o aluno cita as apresentações dos diários e comenta duas das quais mais gostou. Isso nos aponta que, possivelmente, o aluno gostou das apresentações e, por isso atentou-se a elas, inclusive, elegendo as melhores, segundo sua avaliação.

No que concerne à organização do texto, alguns aspectos precisam ser aprimorados, como a divisão do período em frases e parágrafos, tendo em vista que o texto foi escrito em um único bloco, utilizando apenas vírgulas e um ponto final. Por outro lado, o aluno faz um uso adequado das vírgulas e dos dois pontos, ao enumerar as amigas que encontrou na escola.

É possível observar, nos três recortes apresentados de escritas do gênero diário, que, mesmo com muitas características da linguagem oral (aí, daí), falta de uso adequado de conectivos (repetições de “e”, uso de “mais” ao invés do adversativo “mas”), ocorreram melhoras nos escritos dos alunos. Após a leitura e discussão entre colegas, direcionadas por mim, professora, os alunos começaram a registrar mais fatos por meio da escrita, extrapolando a escrita de relatar apenas se algum fato foi “chato” ou “legal”. Os alunos foram capazes de detalhar melhor os fatos ocorridos, acrescentando inclusive outras pessoas envolvidas, como colegas da sala de aula e a mãe.

Passemos agora, ao gênero relato pessoal. A esse respeito, realizamos leituras compartilhadas e críticas de relatos pessoais prontos, extraídos de livros. Durante as leituras, os alunos foram incentivados a observarem as características do texto, quem fala, do que fala, de onde fala, como se sentia, enfim, foram desafiados a ler criticamente. Após a realização de uma atividade de apresentação oral de um fato marcante, os alunos foram conduzidos a registrarem o acontecimento por escrito. Vejamos:

(R11-Ak) Um dia que quase morri por uma bola

Num domingo e fui na casa da Marlene e eu cheguei lá joguei ff e bebi coca e carne e fui na piscina e conheci o Brayam e o Breno e fomos jogar bola e ele acertou minha barriga aí ele falou você tá bem aí eu disse não só tô morto aqui aí voltamos para a piscina brincamos e comemos e foi muito, muito legal!!

É importante observar que o aluno dá um título ao seu texto, por sinal, bastante criativo, o que instiga o leitor a querer prosseguir a leitura para saber o que aconteceu. Esse é um recurso que o escritor lança mão, uma vez que, conforme afirma Coracini (1989, p. 235), o título “ao mesmo tempo em que camufla o percurso discursivo, exerce grande influência sobre o leitor, a medida em que funciona como estímulo ou desestímulo à leitura”.

Sua escrita se inicia com a contextualização de tempo e lugar, quando e onde aconteceu, “num domingo”, “na casa da Marlene”. O aluno também cita os amigos que conheceu, demonstrando a relevância desse fato para ele. Na sequência, cita o que fizeram com destaque a um fato que, aparentemente, foi muito marcante, o amigo ter acertado a bola em sua barriga, e ao perguntar se estava tudo bem, responde que só estava “morto”. Nesse momento, o aluno se utiliza de uma linguagem conotativa, ou seja, utiliza o sentido figurado, “só tô morto”, demonstrando ter bom “manejo” da língua, aproximando-se do recurso estilístico, que remete ao exagero, a hipérbole.

O aluno/escritor finaliza com “foi *muito, muito* legal!!”, tentando demonstrar, por meio da repetição do advérbio de intensidade “muito” o quanto aquele momento foi marcante para ele. Ainda, nessa tentativa de intensificar e transferir para a escrita suas sensações, o aluno utiliza o ponto de exclamação, como forma de reforçar seu entusiasmo em relação ao fato narrado.

Observemos a próxima transcrição, também, produzida após leituras críticas e reflexivas, em grupo, sobre o gênero relato pessoal:

(R12-A1) A história da minha cicatriz

Um dia eu estava na creche estava quase para bater o sinal pra ir pro recreio quando deu o sinal todo mundo foi para o parquinho eu fui rodar a roda e sem querer escorreguei e bati a sobrancelha doeu muito eu até chorei a professora ligou para a minha madrinha ela veio me buscar a gente foi pro posto de saúde teve que dar ponto eu fiquei com bastante tempo com o ponto e quando tirou o ponto ficou uma cicatriz e essa é a história que eu fiquei com uma cicatriz.

Nesse recorte (R12-A1), o aluno cria um título para o relato de um fato, aparentemente, muito importante para ele: “a história da minha cicatriz”. Tal história pode incomodá-lo, ou, ser um fato do qual ele gosta de se lembrar. O aluno/escritor faz a narrativa com desencadeamentos dos acontecimentos, que culmina em “e essa é a história que eu fiquei com uma cicatriz”. No momento em que o aluno descreve o clímax da história, quando foi ao parquinho brincar de girar a “roda”, se utiliza do termo

“sem querer”, remetendo-nos ao fato de que ele não tinha a intenção de causar a si mesmo dor e sofrimento, pois o escorregão foi um fato inesperado.

A dor causada ao bater a sobrelha no brinquedo foi intensa, tanto que ele diz que “até chorou”, ou seja, fica subentendido que ele não chora por qualquer motivo, mas, naquela ocasião, o choro não pôde ser contido. Na sequência dos fatos, o aluno acrescenta outras personagens, como a professora que ligou para a madrinha. Nota-se ainda, pelo desenrolar do ocorrido, que os dias que ele passou com os “pontos” da sutura, demoraram a passar, tendo em vista que descreveu ter ficado “**bastante** tempo”, utilizando o advérbio de intensidade destacado, e quando retirou os pontos, apareceu a marca que lhe deixou história para contar.

No que diz respeito às características do gênero relato pessoal, o aluno faz uma tentativa de contextualizar o tempo do fato, por meio da locução adverbial de tempo “um dia”. O escritor delimita o espaço “na creche” e o tempo: “estava quase para bater o sinal pra ir pro recreio”, o que remete à apropriação das características do gênero escrito na ocasião, o relato pessoal.

Vejam o próximo recorte, ainda, produzido sob o mesmo contexto, estudos por meio de leituras críticas e reflexivas do gênero relato pessoal:

(R13-Am) O dia que eu quase matei o meu gato
Um dia eu tinha acabado de chegar de Dracena estava de noite passou uns minutinhos e eu fui dar comida para o meu gato ta eu dei mas quando eu fui fechar a porta eu sem querer prendi a porta no pescoço dele mas não morreu mas ele deu um miado assim miaaal! E a minha mãe veio correndo para ver o que tinha acontecido ela quase me deu um cascudo.

Observando o recorte (R13-Am), nota-se, também, o uso de um título criativo, provavelmente, buscando causar o mesmo efeito dos textos lidos em sala de aula, com vistas a causar o interesse e a curiosidade do leitor. Essa atitude também nos remete ao fato de o aluno desejar que seu texto seja lido, ou seja, que seu texto tenha uma funcionalidade. Nota-se, inclusive, um entendimento de que é preciso chamar à atenção do leitor, caso contrário, a leitura de seu texto não passaria do título, pois não seduziu quem o leu.

O aluno relata o acontecimento do “quase homicídio” do gato, contextualizando o lugar e o tempo “chegou de Dracena/estava a noite”. Para justificar que sua atitude não foi intencional, o aluno se utiliza do termo “sem querer”, ao relatar que prendeu o pescoço do gato na porta. O aluno/escritor, mesmo não fazendo uso da pontuação necessária, foi capaz de utilizar a conjunção adversativa “mas”, por duas

vezes consecutivas, de forma eficaz, demonstrando oposição ao fato anterior, explicando que prendeu o pescoço do gato, mas ele não morreu, contudo deu um miado, representado pela onomatopeia.

A utilização do recurso da onomatopeia trouxe autenticidade ao fato narrado, o que demonstra um uso mais eficaz da escrita como um fenômeno social. Considerando que o aluno buscou expressar o som do miado do gato, por meio da escrita, ocorreu aí uma tentativa de comunicação direta com o leitor. Dessa forma, o aluno/escritor foi capaz de contextualizar quando aconteceu, o que estava fazendo, assim como inseriu outra pessoa no contexto, ao relatar a reação da mãe, que quase lhe deu um cascudo.

Neste ponto, analisados os recortes desse item, que trataram da contribuição positiva que a leitura proporcionou para a produção escrita dos alunos, partimos para a análise do principal objeto da sequência de atividades: a produção do relato pessoal. A proposta se desenrolou por meio de um processo de correções colaborativas entre os alunos, que buscou interação entre os pares, colaboração, autoavaliações e o mínimo de interferências corretivas por minha parte, a professora mediadora.

3.3 Um percurso de colaboração e interação: o relato pessoal

Neste item, buscamos contemplar o trabalho colaborativo durante as correções dos textos produzidos pelos alunos. Esses textos referem-se à escrita de um relato pessoal, cujo tema foi selecionado pelos próprios estudantes. A primeira versão foi produzida no início da aplicação da sequência de atividades, e a última, foi refeita, corrigida, refundida e alinhavada, pelos próprios alunos, em pares e em colaboração, durante os últimos dias de aplicação da sequência de atividades. Para isso, direcionamos o aluno a entender o ato de escrever com um processo, todo texto pode ser melhorado e aperfeiçoado. Dessa forma, fez-se necessário tornar comum, ler, reler, reescrever e refletir sobre o que escreveu, ou seja, a escrita como um processo, em processo.

Para que o desenrolar desse processo fosse de fato frutífero, lançamos mão de estratégias que abarcam o texto, a leitura e a escrita como o eixo central das aulas de língua portuguesa. Fez-se necessário, também, buscar revelar a leitura crítica entre todos agentes envolvidos, alunos e professora. Desse modo, emergiu um genuíno trabalho de interação e colaboração entre os alunos, pois puderam imprimir em seus escritos traços de sua própria identidade.

Para a análise dos textos produzidos durante a proposta de atividades de correções colaborativas e dialogadas, valemo-nos das habilidades exigidas na Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP). Inclusive, o resultado dessa avaliação (18ª AAP) foi um dos itens motivadores e norteadores da aplicação de toda a sequência de atividades, como já foi mencionado aqui, no Capítulo II.

Vale ressaltar que o principal objetivo da Avaliação de Aprendizagem em Processo é fornecer um diagnóstico das competências e habilidades de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, no que diz respeito à aquisição de leitura e escrita. A avaliação dialoga com as habilidades contidas em avaliações de larga escala, como SARESP, Saeb, Provinha Brasil, assim como as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, dos materiais do Programa Ler e Escrever e Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI, utilizados na escola e turma em que a pesquisa-ação foi desenvolvida.

Partimos, agora, para uma análise dos resultados obtidos com a aplicação da sequência de atividades, verificando a reescrita do relato pessoal produzido pelos alunos. Para isto, utilizamos os mesmos critérios de correção fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo, que constam nos anexos, incluindo a progressão do que consideramos como uso da escrita com função social, o quanto o aluno utilizou a escrita para se inscrever, ou seja, o quanto foi possível capturar traços da subjetividade dos alunos, em seus registros (CORACINI, 2010).

A primeira escrita do relato pessoal ocorreu nos primeiros dias de aplicação da sequência de atividades, quando os alunos já haviam iniciado a leitura do livro, já mencionado aqui. Nesse ínterim, continuamos com as leituras e oficinas específicas voltadas para o estudo do gênero, sobretudo, para o despertar do prazer de escrever dos alunos, não sendo o foco principal o estudo de gramática, ortografia, acentuação, pontuação e elementos coesivos. Esses foram fatores que, conseqüentemente, se aprimoraram, mesmo que de forma sutil, a partir das observações dos alunos, ou seja, pelo amadurecimento de leitor/escritor crítico e reflexivo que esta proposta de intervenção buscou atingir.

Para uma análise produtiva, selecionamos três textos que, de forma geral, fazem uma boa representação das produções escritas dos alunos. Dessa forma, apresentamos a transcrição da primeira versão, seguida da transcrição da última versão, escrita pelo mesmo aluno, portanto, selecionamos três alunos distintos. Neste momento, é necessário enfatizar que as intervenções realizadas por mim foram as mais tênues

possíveis, para que não se perdesse o caráter de autonomia e colaboração entre os alunos. Vamos às transcrições, seguidas da análise:

(R14-An): Primeira versão do relato pessoal:

Peneira de futebol

Na peneira eu me troquei e fiquei esperando acabar o primeiro jogo porque o nosso era o segundo, aí acabou o primeiro jogo e foi a gente eu sofri uma falta e eu que chutei, chutei a bola com muita força e bateu no travessão, joguei, joguei e joguei, mais não passei no teste, mais mesmo assim eu tentei e fui embora.

É possível notar que a escrita do aluno se encaminha ao gênero proposto, contudo, aparecem traços da linguagem oral (aí, a gente). Não há separação em frases e períodos, pois o aluno escreve em único bloco, utilizando apenas vírgulas. O escritor inicia seu texto sem a contextualização do tempo, indo direto ao fato narrado. O uso da conjunção adversativa é equivocado, empregando “mais”, adição, ao invés de “mas”, oposição. Ainda, notamos que há uma certa limitação na expressão de seus sentimentos, por meio da escrita.

O texto foi recolhido e preservado e, somente após a aplicação da maior parte do plano de intervenção, com várias leituras, interações, colaborações e escritas livres, o aluno o recebeu de volta, para uma apreciação individual, seguida de uma autoavaliação com intervenções em grupo, que resultou no texto que segue:

(R15-Ao): Reescrita do relato pessoal:

A triste peneira de futebol

Era um dia muito ensolarado e eu fui numa peneira. Eu estava muito alegre, porque era o primeiro dia que eu tinha ido numa peneira.

Chegando lá eu esperei o primeiro jogo dos pequenos terminar.

Depois de ter acabado o jogo, era eu que iria jogar, entrei no campo rezando, e a partida começou.

Logo no primeiro tempo eu sofri uma falta, fui eu que bati, eu fiquei com muita pressão, eu chutei embaixo da bola e acertei o travessão. Depois eu continuei jogando, e após um tempo o jogo acabou. Eu não consegui passar no teste mas eu tentei e fui embora triste.

Logo no título, notamos a mudança de “Peneira de futebol” para “A triste peneira de futebol”. O aluno, seja por iniciativa própria ou por sugestão recebida nas correções entre os pares, acrescentou o adjetivo “triste”, precedido do artigo definido “a”, significando seu posicionamento, inscrevendo seu sentimento de tristeza, em relação ao fato que narrou, um teste de futebol, conhecido como peneira. O aluno é capaz de inscrever que era um dia especial para ele, pois participaria da peneira pela primeira vez, sentindo-se “grande” em relação aos outros participantes, pois “esperei o

primeiro jogo dos *pequenos* acabar”. Vale a pena informar que ele tem apenas nove anos de idade.

Ao narrar que entrou no “campo rezando”, ele deixa explícita a sua fé cristã, acreditando que a oração o ajudaria de alguma forma. Em seguida, denuncia que “logo no primeiro tempo sofri uma falta”, há uma sugestão de que, realmente, foi uma partida tensa e difícil, o que não o impediu de continuar jogando. Para finalizar, o aluno/escritor relata o desfecho do teste de futebol que ele foi realizar e, como consequência, a sua tristeza por não ter alcançado o resultado que esperava: “eu não consegui passar no teste mas eu tentei e fui embora triste”. Nesse trecho, notamos o uso da conjunção adversativa “mas”, antes de “eu tentei”, afirmando que ele não passou, mesmo tendo dado o melhor de si. Contudo, mostra-se resiliente, ao escrever “mas eu tentei”, e isso leva o leitor a entender que ele tentará outras vezes.

Quanto à disposição da escrita, nota-se que o primeiro texto está organizado em um único parágrafo; já no segundo, o texto foi dividido em quatro parágrafos. Na segunda produção, o aluno contextualiza como se sentia em decorrência do fato ocorrido, identificando, também o tema que será tratado: “Eu estava muito *alegre*, “Era um dia muito *ensolarado*” e “eu tinha ido numa *peneira*”.

No que diz respeito à sequência temporal e elementos para articular a escrita, o aluno se apropria de elementos característicos do gênero relato pessoal, utilizando inclusive, o tempo verbal correto, o pretérito: “Era um dia muito ensolarado”, “Chegando lá”, “Depois de ter acabado” e de expressões adverbiais de tempo que indicam a ordem em que elas ocorreram: “Logo no primeiro tempo”, “Depois”, “após um tempo”, que contribuíram sobremaneira para uma melhor organização do texto. Dessa forma, o escritor foi capaz de contemplar de modo satisfatório as habilidades contidas na BNCC e os objetivos traçados, com a aplicação da sequência de atividades desta pesquisa-ação.

Veamos a próxima transcrição, escrita por outro aluno, nas mesmas circunstâncias da anterior. O aluno já estava em contato com uma leitura crítica e escrita diária, contudo, ainda não haviam sido apresentadas, nem estudadas características específicas do gênero relato pessoal:

(R16 – Ap) Primeira versão do relato pessoal:

Guarujá

Quando eu fui viajar para Guarujá uma coisa bem ruim aconteceu tinha um carro atrás do nosso, o motorista desse carro dormiu no trânsito e batei no nosso com o impulso o nosso carro bateu em outro carro, mas não aconteceu nada com o outro

carro, mas tudo bem, no fim de tudo a gente foi pra praia, nos últimos dias foi horrível eu fiquei com virose bem na virada do ano.

Essa primeira versão não apresenta termos da linguagem oral e, assim como a anterior, mostra-se caminhando para um engajamento ao gênero proposto. O aluno faz uma tentativa discreta de inserir outros personagens, ao utilizar o pronome possessivo “nosso”, todavia, não cita pessoas. A escrita é feita de modo corrido, sem pontuação, mesmo fazendo o uso correto da conjunção adversativa “mas”. Pouco se nota a respeito das sensações, sentimentos e emoções causadas pela situação relatada, ainda que apareçam termos seguidos de adjetivos “coisa bem *ruim*” e “foi *horrível*”. Apresentamos, a seguir, a reescrita feita pelo mesmo aluno, após as intervenções, individuais e em grupo, de modo colaborativo e compartilhado:

(R17-Aq) Reescrita do relato pessoal:

Minha viagem para Guarujá

Um dia eu fui para Guarujá com a minha mãe, meu pai, meu irmão, meu primo Carlos. Uma coisa horrível aconteceu!

O motorista do carro que estava atrás do nosso dormiu e bateu no nosso carro. Eu levei um susto muito forte, que achei que eu estava morta e comecei a gritar: Socorro! Socorro!

Então, a mulher do carro que bateu no nosso me deu uma coca cola pra eu me acalmar.

Na hora que o carro bateu meu pai ficou furioso.

Depois de todo o acontecimento do carro, nós chegamos em Guarujá. No outro dia nós fomos à praia, eu amei! Nadei como um peixe, foi ótimo!

No dia 31, de tarde, fui para a praia com a minha tia e o meu tio Davi e o meu pai. Eu tinha prometido que ia pular as sete ondas, com a minha tia na virada, mas eu passei mal, a virada toda, eu fiquei dormindo, AFF!

Por fim, cheguei em casa, em São João do Pau d’Alho. Essas férias vão ficar marcadas na minha história e quando eu cheguei em casa eu ainda estava doente. Agora tchau eu já contei tudo.

As mudanças no texto já começam pelo título, de “Guarujá” se estende para “Minha viagem para Guarujá”. O uso do pronome possessivo “minha”, na segunda produção, demonstra o quanto o aluno tornou o fato narrado pessoal. Na primeira produção, o texto é escrito em único bloco, já na segunda, além de ocorrer um aumento expressivo na quantidade de escrita, o texto passou a ser organizado em seis parágrafos. Dessa forma, o aluno/escritor, contempla a habilidade (EF35LP09), da BNCC: “Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual” (BRASIL, 2018, p. 121).

O aluno inicia o texto, contextualizando o tempo, ao fazer uso da locução adverbial “um dia”, marcando o lugar onde se passa a narrativa: “Guarujá” e nomeando as pessoas-personagens da sua história, aparentemente, verdadeiras, uma realidade vivida: “minha mãe, meu pai, meu irmão, meu primo Carlos”. Ainda, vale ressaltar que o aluno se utiliza de uma estratégia que causa curiosidade ao leitor: “Uma coisa horrível aconteceu!”, trazendo mais originalidade ao texto.

No que diz respeito à sequência temporal e elementos que visam melhorar articulação do texto, o aluno utilizou: “Um dia”, “então”, “Depois de todo o acontecimento”, “No outro dia” e “Por fim”, tais elementos não foram contemplados na primeira produção. Essa mudança na escrita comprova que as leituras e correções colaborativas contribuíram para o aprimoramento da escrita, de forma autônoma, tendo em vista que tais elementos foram percebidos pelos próprios alunos durante suas trocas.

O escritor/aluno relata uma viagem realizada, ao que tudo indica de fim de ano, réveillon para ser mais preciso, segundo o que consta no sexto parágrafo “No dia 31 (...) virada do ano”. Tal relato dá indício de que se trata de uma família com um certo poder aquisitivo, pois viajar para a praia, nessa época do ano é muito oneroso.

Nos parágrafos em que descreve o desenrolar dos relatos, o aluno traz detalhes de como o fato aconteceu, demonstrando ter gostado do passeio, apesar do contratempo ocorrido antes de chegarem, por meio das expressões “eu amei”, “foi ótimo”. Na sequência, o aluno narra uma decepção por meio da onomatopeia “AFF”, ao relatar que havia prometido pular as ondas, mas como passou mal, não foi possível. Vale uma nota quanto à superstição de “pular ondas¹⁰”, para ser mais preciso pular sete ondas, vista por muitas pessoas como sorte para o novo ano que se inicia, afastando as energias negativas.

Caminhamos, agora, para o terceiro e último texto selecionado para a análise, produzido no mesmo contexto, no início da aplicação da sequência de atividades. Vejamos a transcrição:

¹⁰ O ‘pular 7 ondas’ está nessa categoria de ritos frequentemente realizados durante às homenagens dedicadas a Mãe Iemanjá no 31 de Dezembro, no entanto, cada vertente tem a liberdade de conceber a ele um fundamento. Purificação do corpo e espírito, devoção aos Orixás em especial à Iemanjá que é dona das águas salgadas, a renovação de um ciclo e saudação às 7 linhas de Umbanda são algumas das intenções dos adeptos ao se dirigir ao mar no 31 de dezembro. O número 7 é por excelência parte da cultura de Umbanda, sendo que, dentro da tradição entendemos as 7 Linhas de Umbanda como os 7 sentidos da vida ou as 7 qualidades de Deus que são representados pelos 7 Orixás ou Tronos Divinos (Oxalá, Oxum, Oxóssi, Xangô, Ogum, Obaluaíê e Iemanjá). Fonte: <https://umbandaead.blog.br/2016/12/30/pular-7-ondas-o-rito-umbandista-que-o-brasileiro-pratica-sem-saber>. Acesso em 11/12/2020.

(R18-Ar) Primeira escrita do relato pessoal:

“Os melhores ECC

É um encontro de casais e cada dia é uma coisa diferente e tem casa que tem vídeo game e outras não e a gente brinca joga e come tipo de comida e cada um leva comida tipo diferentes e depois vamos embora 12:00 e tem vez que vamos em chácaras mas é isso.”

Nesse texto, o aluno/escritor desencadeia seu relato com tempos verbais desalinhados, no presente, “é, tem, brinca, joga, come, leva”. Não há contextualização de tempo e espaço do início ao fim do relato. Há uma tentativa de acrescentar outros personagens ao escrever “cada um”, todavia, não aparece nenhum outro termo que remeta a outras pessoas. No que se refere às marcas de sentimentos, sensações do narrador, não há evidências significativas.

Vejamos, a seguir, o texto reescrito, pelo mesmo aluno, após as correções colaborativas e dialogadas, as leituras feitas em sala de aula, de modo crítico e interativo, no mesmo contexto das duas apresentadas anteriormente:

(R19-As) Reescrita do relato pessoal:

“Os meus melhores ECCS

Todos os meses acontece um encontro de casais, em cada mês é em uma casa diferentes, meus pais vão em todos e eu também vou.

Tem dias que é em chácaras e tem dias não e cada casal leva comidas diferentes e eu gosto muito mesmo das comidas.

Em algumas casas tem vídeo game e outras não, e quase todos os encontros são muito legais.

E dos que eu mais gostei foi quando eu fui na casa do Miguel e eu joguei fortinite e caiu a internet, mas eu fui na festa do Luquinha, e me diverti muito.”

Essa reescrita também apresentou modificação a partir do título, de “Os melhores ECCS” transformou-se para “Os meus melhores ECCS”, sendo acrescido o uso do pronome “meus”, como fator indicativo de pessoalidade e identidade ao que foi narrado pelo aluno. Quanto à estrutura, na primeira produção, o aluno escreveu em um único parágrafo e, após as correções entre os pares, o texto foi ampliado e dividido em quatro parágrafos. No segundo texto, o aluno/escritor contextualiza o fato e as pessoas, com delimitação de tempo e espaço: “todos os meses acontece um encontro de casais, em cada mês é em uma casa diferentes, meus pais vão em todos e eu também vou”.

O aluno/escritor apresenta mais detalhes em sua reescrita e finaliza seu texto citando quais dos encontros ele mais gostou. No que diz respeito aos elementos que articulam a escrita, o aluno não apresentou avanços consideráveis. Contudo, foi capaz

de imprimir em seu texto sentimentos e sensações por meio dos termos: “eu gosto muito”, “são muito legais”, “e dos dias que eu mais gostei”, “me diverti muito”.

O aluno é capaz de imprimir em seus escritos o sentimento de que este evento é significativo tanto para ele quanto para seus pais, tendo em vista que relata que ocorre em todos os meses, os pais estão presentes em todos e ele sempre “pega carona” nesse passeio. Logo no segundo parágrafo, o aluno expõe o que mais lhe chama atenção no evento, as comidas, utilizando inclusive termos como “muito mesmo”, na tentativa de enfatizar o seu prazer pelas guloseimas.

No terceiro parágrafo, o aluno nos apresenta outro motivo significativo para gostar dos encontros: o vídeo game. Pontuando que em algumas casas tem vídeo game, em outras não, talvez, por esse motivo, ele continua o relato afirmando que “quase” todos os encontros são legais. O uso do advérbio “quase” deixou implícito de que a não totalidade de ser legal deve-se ao fato de algumas casas não terem o vídeo game. Tal fato nos leva a inferir que os encontros ocorridos nas casas, onde não há vídeo games, não são tão legais quanto as que têm o artifício tecnológico.

O aluno/escritor imprime mais uma característica peculiar sua, no último parágrafo, ao relatar o encontro de que mais gostou, por ter jogado “fortnite”, um jogo eletrônico, mas a internet caiu o que, provavelmente, interrompeu o jogo. Todavia, o aluno relata, na sequência, que foi a uma festa, a “festa do Luquinha”, e que se diverti muito. Ou seja, ele conseguiu se divertir longe das tecnologias, muito provavelmente brincando.

Nos três textos apresentados, nota-se o avanço na progressão argumentativa textual, tanto no que diz respeito à organização textual em parágrafos, quanto à progressão das ideias apresentadas e contextualização do fato relatado. Observa-se, também, avanço em aspectos ortográficos, de coesão e coerência, uso de sinais de pontuação com presença de vírgulas, ampliação de vocabulário e posicionamento crítico, a começar pelo título. Exemplos como a alteração do título “Peneira de futebol” por “A triste peneira de futebol”, “Guarujá” por “Minha viagem para o Guarujá” e “Os melhores ECCs” por “Os meus melhores ECCs”, comprovam que, de modo geral, os alunos foram capazes, após as correções entre os pares, autoavaliações, de trazer mais pessoalidade e identidade à escrita. Os alunos também foram capazes de expressar, por meio da escrita, sensações e sentimentos, o que nos revela o comportamento de aluno leitor e escritor mais independente, capaz de entender que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua

vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (ANTUNES, 2003, p. 54).

Quando nos referimos à tomada de decisões, seja individual ou coletivamente, de forma harmônica, referimo-nos também ao que aponta a BNCC a esse respeito. Tendo em vista que os alunos foram colocados em situações que exigiu deles uma postura empática, respeitando as dificuldades dos outros colegas, de modo a apontar as melhorias sugeridas nos textos de forma amigável, por meio de diálogos construtivos, ou seja, foram capazes de:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Finalizamos, aqui, os resultados de análise das produções dos alunos que demonstraram, de modo geral, o aprimoramento de habilidades e competências previstas na BNCC, que dialogam com os critérios de correção utilizados, propostos pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo. Dentre as habilidades já citadas, vale destacar mais uma habilidade que foi aprimorada com a aplicação da sequência de atividades:

(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2018, p. 121).

Neste ponto, partimos para as considerações finais, retomando hipótese, as perguntas de pesquisa, os objetivos, bem como os resultados obtidos no decorrer dessa caminhada, tanto com os alunos quanto da minha prática profissional. O intuito é apresentar uma síntese das conclusões e reflexões, reiterando a relevância desta pesquisa para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-ação buscou minimizar os efeitos de sentido de produção de texto por obrigação, seja para fins avaliativos, ou para cumprir uma atividade proposta pelo livro didático, bem como observar a contribuição de leituras críticas para a produção escrita. O público alvo foi uma turma do quarto ano do ensino fundamental I – anos iniciais, composta por vinte alunos. Para atingir os objetivos de pesquisa, foram proporcionados momentos de escrita por e com prazer, permitindo que os próprios alunos encontrassem possibilidades de aprimorar e aperfeiçoar seus textos, por meio de correções colaborativas e dialogadas. Primou-se, também, pela prática apoiada nos conceitos de letramento crítico, proporcionando aos alunos a leitura para além das palavras que estão no papel.

Partimos da hipótese de que expor o aluno a leituras e escritas diárias, sem intenções avaliativas, com correções entre os pares e autoavaliações, pode contribuir para a escrita do gênero textual relato pessoal, bem como para o processo de letramento, ou seja, o uso da linguagem como prática social (BAKHTIN, 2000). A análise dos resultados obtidos nos levou à confirmação da hipótese deste trabalho, conforme discorreremos a seguir.

Um dos primeiros resultados relevantes a se registrar aqui, considerando que um dos objetivos da metodologia utilizada, a pesquisa-ação, é de diminuir a distância entre teoria e prática, é o meu aperfeiçoamento profissional. Até o presente momento, eu não havia analisado o quanto me faltaram oportunidades para escrever, em toda minha vida escolar e acadêmica, inclusive depois de iniciar minha caminhada como professora. Consequentemente, minha bagagem de leitura estava limitada, escassa e enfraquecida. Ainda assim, não me faltavam argumentos para debater junto aos colegas de trabalho o quanto meus alunos tinham dificuldade na hora da escrita, falavam e falavam, mas ao se depararem com uma folha em branco assombravam-se. Surgiu, dessa forma, a proposta de práticas de leitura e escrita aos alunos, agora, de forma mais legítima e científica, devido aos estudos do mestrado.

Para a proposição de uma sequência de atividades com embasamentos teóricos, foi preciso romper, transpor e transformar não somente minhas práticas, mas também, minha visão, meu comportamento leitor e escritor, para que eu apenas desse o primeiro passo para iniciar a caminhada. Consequentemente, a partir de agora, levarei comigo aqueles que por mim passaram e, assim como eu, conduzi-los a se apaixonarem pelas

palavras e como somos capazes de utilizá-las para que sejamos seres únicos em um universo tão diverso. Posso afirmar que compreendi a necessidade de alcançar minha autonomia didática, assumindo-me como especialista da área de Letras, demandando, dessa forma, muito esforço, estudo, pesquisa e reflexão da minha parte. Ainda que eu utilize qualquer material didático, preciso ser capaz de desenvolver um trabalho crítico e diferenciado, ou seja, devo “superar os limites que os materiais de apoio esbarram”, conforme afirma Antunes (2003, p. 170).

É importante ressaltar que esta foi a primeira vez que vislumbrei um planejamento de forma crítica e reflexiva, ou seja, avaliei uma sequência de atividades, desde a elaboração até os resultados atingidos, embasada em conceitos teórico-metodológicos, isto é, com embasamento teórico. Ao chegar nesta fase da pesquisa-ação, observo que mudaria algumas intervenções que realizei. Eu buscaria maior autonomia dos meus alunos, acreditando ainda mais no potencial de cada um, utilizando os textos dos próprios discentes para as leituras compartilhadas.

Afirmo, também, que fui capaz de transpor muitas barreiras, a começar por mim que, como professora de língua portuguesa, não realizava com meus alunos, prática de leitura e escrita diária. O PROFLETRAS mudou minha prática profissional, assim como minha prática pessoal, no que diz respeito à minha relação com a teoria, com a ciência, com a busca pelo conhecimento. Eu fazia parte daquela parcela de profissionais que, ao receberem uma formação, um curso, tecia uma crítica muito ingênua de que a “teoria não me ajudaria no chão da sala de aula, eu quero a prática”. Minha postura era de verdadeiro desdém para com os conceitos teóricos.

Fui capaz de ocupar outra posição, de não permanecer dependente e subordinada apenas aos livros didáticos, ou qualquer manual que seja oferecido a mim. De agora em diante, não olharei qualquer “roteiro” de atividades da mesma forma, e não mais selecionarei textos para meus alunos com o mesmo olhar de antes. Hoje, sou capaz de aprimorar e acrescentar outras atividades, que sejam desafiadoras e permitam ao meu aluno construir sentidos, ou seja, que de fato entendam o funcionamento da linguagem, estabelecendo ligações entre sua própria cultura e história. Por isso, esta pesquisa-ação permitiu que os alunos escrevessem sobre suas próprias memórias, suas próprias histórias.

O objetivo geral do trabalho foi alcançado, considerando que houve uma significativa contribuição para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades de escrita dos alunos envolvidos. Os participantes da pesquisa-ação ampliaram o repertório

de escrita, passando a representar ações e sequência de fatos do cotidiano, por meio da escrita, com riqueza de detalhes e emersão da subjetividade.

O processo de aplicação da pesquisa-ação possibilitou, também, o êxito com os objetivos específicos, pois, viabilizamos o ensino do gênero relato pessoal, fomentando a produção discente da escrita de um caderno/diário e a leitura de um livro completo, em conjunto, por todos os alunos da turma, além de inúmeros recortes trazidos à apreciação, durante as oficinas; proporcionamos momentos de autoavaliação aos alunos, permitindo que analisem seus escritos e os de seus pares, isto porque, os textos produzidos pelos discentes passaram por autoavaliações e correções em grupo, o que proporcionou autonomia, trabalho em equipe, empatia e respeito às limitações de cada um; analisamos crítica e reflexivamente a ação pedagógica interventiva por meio dos resultados obtidos na aplicação da proposta interventiva. Esses dados constam detalhadamente no Capítulo III.

Vale ressaltar o envolvimento satisfatório dos alunos, tanto nas atividades diárias da pesquisa-ação, quanto no objeto principal da sequência de atividades, o relato pessoal. Dos vinte alunos da sala de aula, todos participaram e, na maioria das atividades, a participação foi total, com exceção dos dias de falta. Os alunos participaram sem saber que se tratava de uma pesquisa, o que trouxe mais autenticidade a todo o processo. Presumimos que revelar que os textos seriam analisados poderia “camuflar” os resultados que esperávamos.

A comunidade escolar, com exceção da coordenação e direção, também não sabia da aplicação do projeto. A realização da pesquisa foi revelada somente na última reunião de pais e mestres. Nessa ocasião, recolhi as autorizações de uso de imagem, e compartilhei com os colegas parte do trabalho realizado, que já estava na fase final de aplicação.

No que diz respeito aos produtos, ou seja, aos textos produzidos pelos alunos, ressaltamos que as amostras selecionadas para o capítulo de análise, abrangem, de uma maneira geral, características dos textos que compõem todo o corpus, mas não foram trazidos a este documento. Reiteramos que um estudo de vinte textos de cada produção proposta tornaria a análise repetitiva e exaustiva. Destarte, pelas amostras selecionadas, nota-se o avanço e o êxito do que foi planejado.

Foi possível constatar, transitando entre prática e teoria, no sentido em que afirma Coracini (2010, p. 45), sobre a “impossibilidade de ensinar a escrever(-se) ou melhor, a inscrever-se. O que se pode ensinar são as regras, as formas convencionais,

que constituem a parte menos importante da escrita (...)”. Sendo assim, é possível mostrar os caminhos. Contudo, é preciso entender que mostrar caminhos é bem diferente de trilhar o caminho para o aluno, é necessário caminhar com ele (o aluno). Esse é um processo trabalhoso, doloroso, ao passo que também é gratificante e prazeroso analisar seus escritos e notar, consideravelmente, os avanços e a autonomia conquistada pelos discentes.

Concluimos, portanto, que o processo de ensino e aprendizagem centrado em textos como ponto de partida, bem como ponto de chegada, é capaz de levar o aluno não somente a compreender melhor as regras da língua portuguesa, mas também a produzir textos coerentes e ricos em informações. Ainda, afirmamos que são criadas oportunidades para que o aluno deixe vaziar sua subjetividade, isto é, seu mundo interior como leitor do mundo em que habita.

Ainda que, por se tratarem de alunos do quarto ano do ensino fundamental I, alguns ajustes, no que diz respeito à progressão textual, coesão, coerência e ortografia, ficaram a desejar, não por incapacidade dos discentes, mas porque o foco dado ao trabalho foi o de leitura crítica com vistas a uma escrita mais autônoma e autêntica. Os resultados apontaram respostas positivas para nossas perguntas de pesquisa. A primeira pergunta, que diz respeito à leitura e escrita diárias com vistas ao aprimoramento da habilidade de escrita dos alunos, de modo a proporcionar evidências da subjetividade do aluno escritor, apontou para resultados assertivos. As leituras e escritas como parte da rotina cotidiana proporcionou melhorias significativas nas produções textuais dos discentes, conforme demonstrado no capítulo de análise.

A segunda pergunta de pesquisa levou-nos a propor escritas embasadas em leituras realizadas de modo compartilhado e influenciou positivamente na melhoria da produção escrita, evidenciando que é possível melhorar e ampliar o repertório dos alunos com leituras críticas e desafiadoras. Por fim, nossa terceira pergunta de pesquisa também foi respondida, tendo em vista que a prática de autoavaliações e correções colaborativas e dialogadas auxiliaram no desenvolvimento de habilidades escritoras dos alunos, pois apontaram melhorias significativas nas habilidades de escrita.

É importante registrar aqui, que estar no PROFLETRAS foi uma escolha, confesso que uma das mais desafiadoras da minha trajetória, ao passo que, chegar ao fim desta caminhada me fez uma pessoa e profissional diferente e bem melhor. Acredito na contribuição da minha pesquisa à profissionais que queiram “sair da caixinha”, assim como minha orientadora inúmeras vezes me tirou de lá (do quadrado fechado). Sim, eu

saí da “zona de conforto”; pois, pensar criticamente impactou meu modo de agir em todos os âmbitos da minha vida.

Resta-me, agora, prosseguir pesquisando, fazendo valer cada orientação recebida, cada caminho indicado. Cabe a mim, colocar em prática a teoria que me perpassou, nesse período, fazendo-me compreender que ela sempre esteve ali, fui eu quem tomou consciência dela. Espero que eu contribua comigo mesma, com meus alunos e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. M. As formulações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. In: *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 1, n. 2, 2005, p. 11-17.
- ANGELIS, P. B.; NASCIMENTO, C. A. G. S. Práticas multimodais: o “antes” e o “depois” na escrita de poemas no ensino fundamental. In: *Práticas docentes no ensino fundamental, pensar, sentir e agir os gêneros em sala de aula*. Editora UFMS, 2019, p. 145-177.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. C. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. In: *Perspectiva*, v. 20, n. 01, 2002, p. 65-76.
- ARAGÃO, A. D. *Produzindo textos a partir do gênero relato*. Dissertação (mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, 2016.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 23-32.
- BENTON, J. *Querido Diário Otário*. Editora Fundamento, 2009.
- BRAHIM, A. C. S. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. In: *Revista X*, v. 1, 2007, p. 11-31.
- BRÄKLING, K. L. Leitura colaborativa. In: FRADE, I. C. A. da S. et al. (Org.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>. Acesso em: 01/05/2020.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1*. Brasília, 2012.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. 2018.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.
- CEZAR, J. G.; DE PAULA, O. A produção escrita no Ensino Fundamental I: correção do professor e revisão do texto pelo aluno. In: *Fórum Linguístico*, v. 10, n. 2, p. 102-115, 2013.
- CORACINI, M. J. (Org.) *O Jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 167-175.

CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, Regina C. C. P (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, Mercado de Letras; São João da Boa Vista, Unifeob, 2005, p. 15-44.

CORACINI, M. J. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: CORACINI, M. J. ECKERT-HOFF, B. M. (Orgs.) *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p. 17-50.

CORACINI, M. J. Interação e sala de aula. *Calidoscópio*, vol. 3, n. 3, 2005, p. 199-208.

CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2ª Ed., Campinas: Pontes, 2002.

CORACINI, M. J. (Org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, M. J. O título: uma unidade subjetiva (caracterização e aprendizagem). In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 13, 1989, p. 235-254.

CURADO, O. H. F. Linguagem dialógica: práticas de leitura e produção de texto. In: OSORIO, E. M. R. (Org.). *Mikhail Bakhtin: cultura e vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 141-151.

DA ROSA, M. T.; BUCHOLZ, L. D. Escrit(ur)a de si e crítica social: a posição-autor na produção textual de jovens leitores. In: *Guavira Letras*, v. 14, n. 28, 2018, p. 207-217.

DE PIETRI, É. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. In: *Cadernos de Educação*, n. 37, 2010, p. 133-160.

DE SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ASSIS ARAUJO, V. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas*. Paco Editorial, Jundiaí, 2011, p. 128-140.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de*

Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 210-227.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire.* 2ª Ed. São Paulo: Ponte, 2015, p. 209- 229.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. In. *Educar*, n. 16, 2000, p. 181-191.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. In. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n. 1, p. 39-49, 2002.

FERREIRO, E. *Com todas as letras.* São Paulo: Cortez, 1993.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa.* Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2001.

FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira.* Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiás. 2007.

FILIPOVIC, Z. *O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra.* Editora Companhia das Letras, 1994.

FISCHER, A.; SILVA, E. A. M. Práticas de escrita em aulas de língua portuguesa na voz de alunos do ensino fundamental. In: *Trama*, v. 14, n. 33, p. 73-83, 2018.

FLACH, P. M.; SCHNEIDER, D. R. Como construir um projeto de intervenção. Caderno de orientações para o projeto de intervenção: *curso prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias.* 1ª Ed. Brasília, DF: SENAD-MJ/NUTE-UFSC, p. 1-20, 2014.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas.* Rio de Janeiro: PUC, 1974.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo, Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.* São Paulo: Ática. 1986.

KLEIMAN, A. Concepção da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras.* 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 67-82.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática.* Pontes, 1993.

- LUCENA, A. M. C. Revisão colaborativa de textos no 2º grau. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 29, 1997, p. 5-19.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Editora Cortez, 2003.
- MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.) *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010, p. 35-59.
- MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad.: Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MOURA, P. M. *A (re)significação da produção escrita através do relato pessoal*. Dissertação (mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, 2019.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*, n.10, 1992, p.7-28.
- OLIVEIRA, G. R.; SOUZA, C. C. Ensino da produção de textos: recorte de uma prática. In: NASIMENTO, C. A. G. S.; SOUZA, C. C.; FORTILLI, S. C. (Orgs.) *Práticas docentes no ensino fundamental, pensar, sentir e agir os gêneros em sala de aula*. Editora UFMS, 2019, p. 51-73.
- PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.
- PINHEIRO, P. A. *Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto Estudos da Linguagem, Campinas, 2011.
- PORTO, C. *Se... será, Serafina?* Editora Ática, 1991.
- PRADO, R. *Diários de Jaboticaba, Diário de Tamanduá*. Editora da Ponte, 2015.
- SANCHES, M. M. *Buriti Mais*. Editora Moderna, 2017.
- SÃO PAULO. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor - 4º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação - 7ª Ed.*, 2015.
- SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad.: de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, I. A. O ensino da escrita no ensino fundamental: práticas sociais x texto escolar. In: *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre*, v. 1, n. 9, 2018.
- STANIERE, I. *A agenda de Carol*. Editora Leitura; 11ª Ed, 2007.

TURKIEWICZ, R. O. S.; DA CONCEIÇÃO, C. T. Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. In: *Letras & Letras*, v. 33, n. 2, p. 81-107, 2017.

VIEIRA, P. F. M. D. *A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Goiás, 2015.

VYGOTSKY, L. S. El problema de La edad. In: L. S. Vygotsky. *Obras Escogidas IV*, Aprendizaje/Visor. 1996, p. 251-273.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: L. S. Vygotsky. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 89-103.

ANEXOS

ANEXO [Aa] – TERMO DE CONSENTIMENTO AOS RESPONSÁVEIS



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL - CPTL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

Avenida Ranulpho Marques Leal, 3484
Fone: (87) 3509-3701
CEP 79813-000 / Três Lagoas - MS



TERMO DE CONSENTIMENTO

Comunicamos que os alunos do quarto ano "B", Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Professora Neusa Berbel Bernava, município de São João do Pau d'Alho – SP, estão participando de um projeto de pesquisa aplicado pela professora Priscila Barboza Gomes de Souza, mestranda em Letras pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, PROFLETRAS.

O projeto tem por finalidade trabalhar a produção do gênero "Relato Pessoal" como contribuição para o processo de escrita dos alunos, portanto, seu filho realizará diversas leituras e produções textuais.

Pedimos-lhe a autorização para a exposição de fotos, produções e experiências pessoais vividas para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

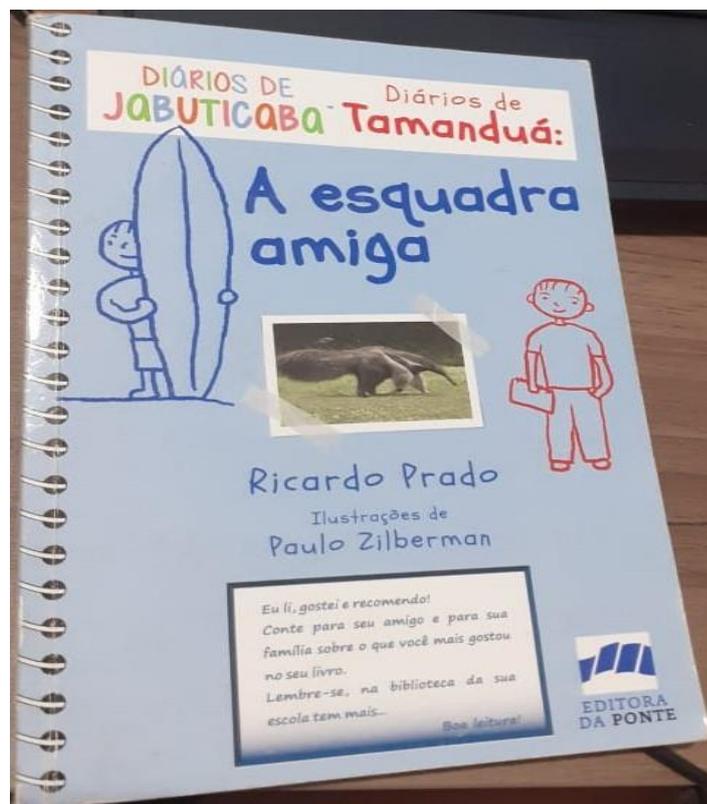
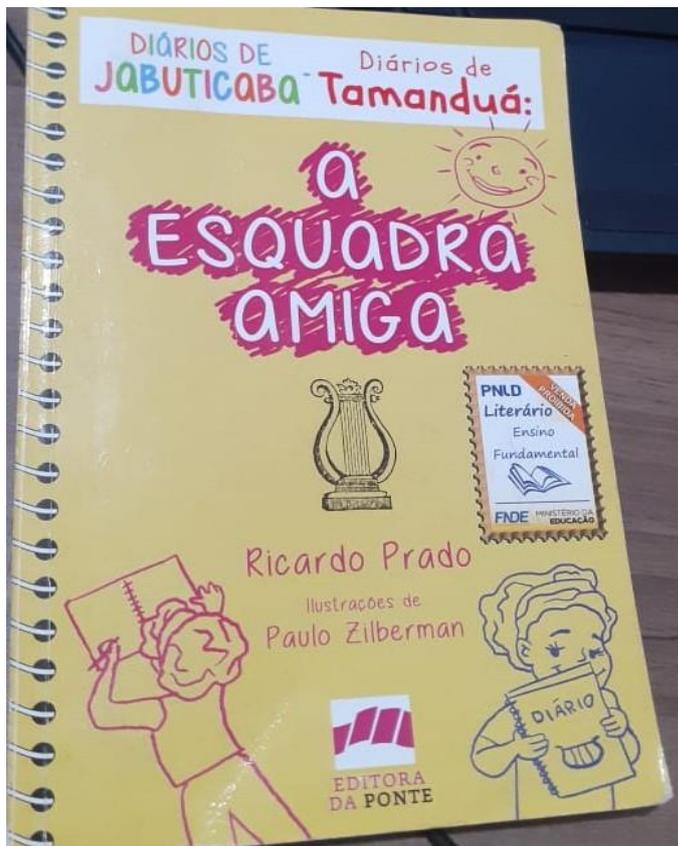
Pesquisadora: _____

Nome do aluno: _____

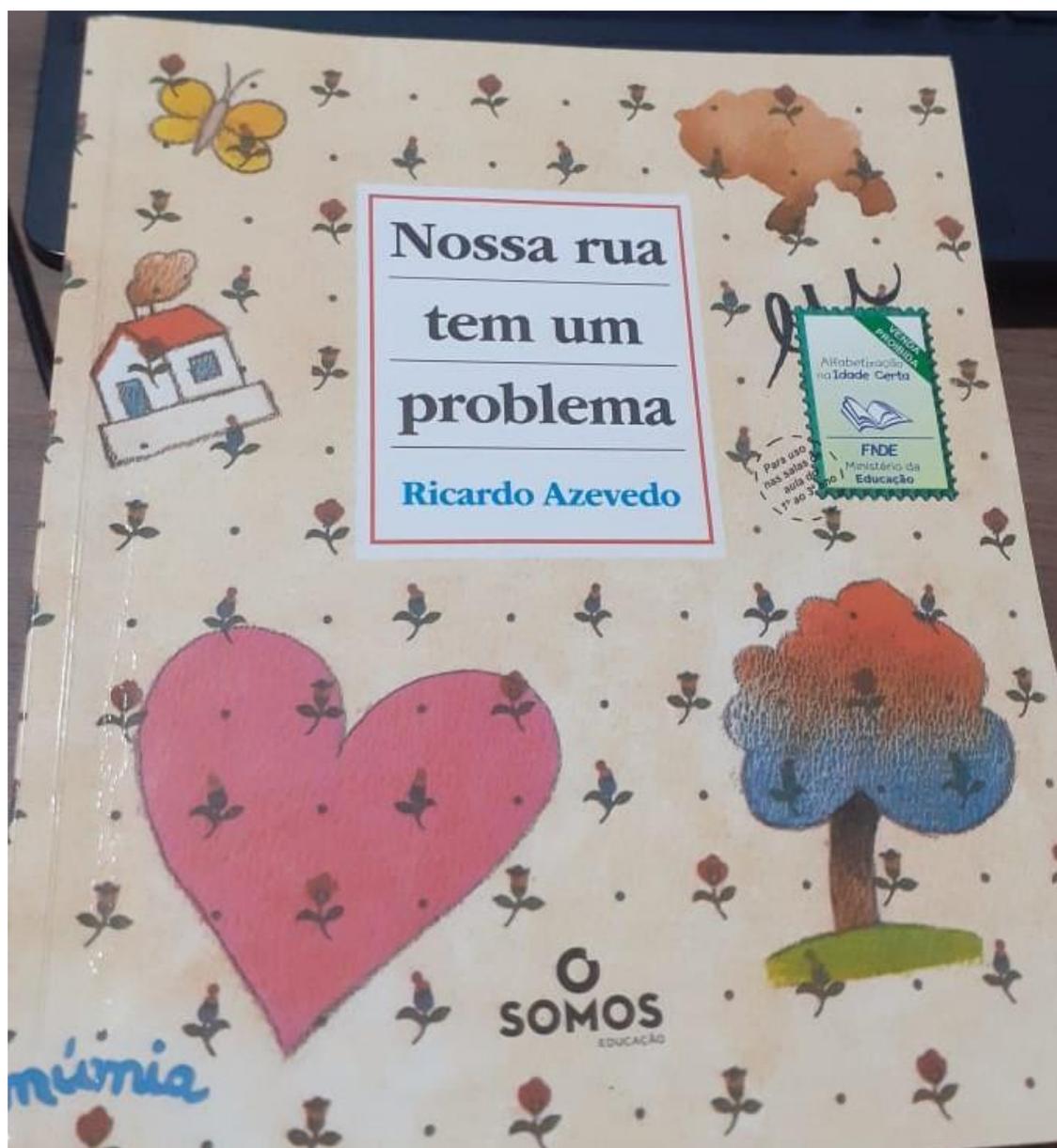
Responsável: _____

30 de Setembro de 2019.

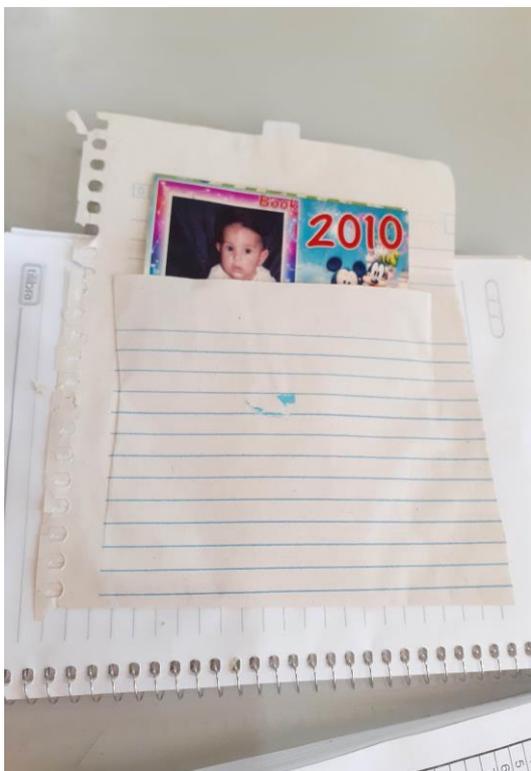
ANEXO [Ab] – CAPA DO LIVRO “DIÁRIOS DE JABUTICABA/DIÁRIOS DE TAMANDUÁ”



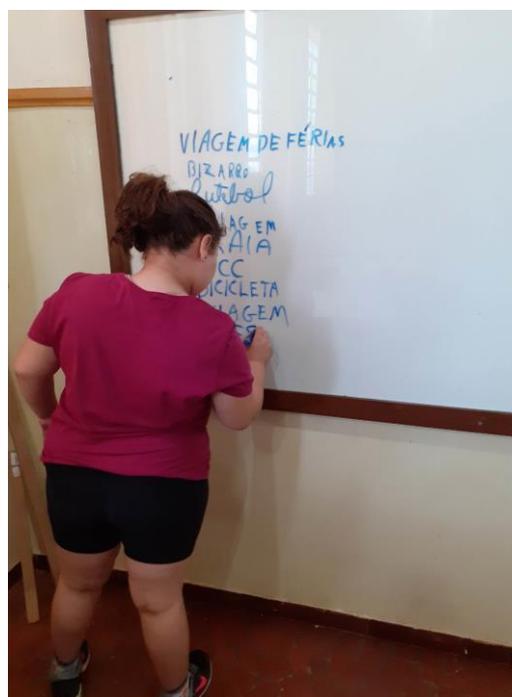
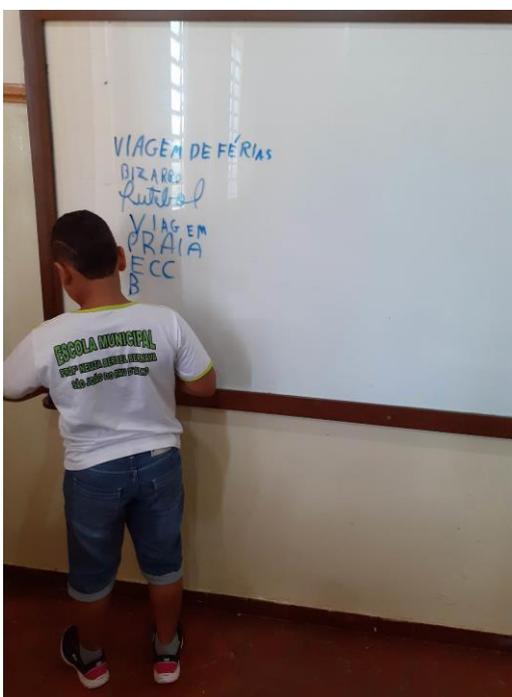
ANEXO [Ac] – CAPA DO LIVRO “NOSSA RUA TEM UM PROBLEMA”



ANEXO [Ae] – FOTOS DOS DIÁRIOS DOS ALUNOS



ANEXO [Af] – LISTAGEM DOS TEMAS PARA A PRODUÇÃO DO RELATO PESSOAL



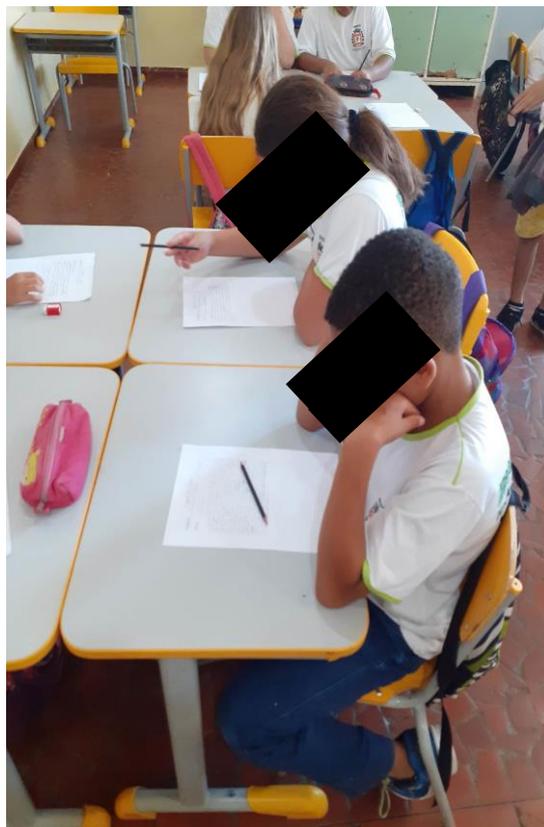
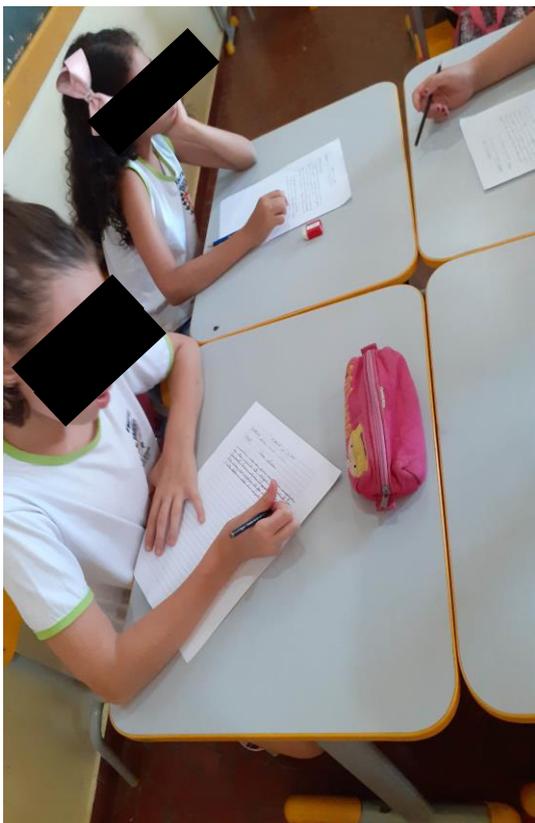
ANEXO [Ag] – ALUNOS NA SALA DE VÍDEOS



ANEXO [Ah] – ALUNOS REALIZANDO LEITURAS EM OUTROS AMBIENTES



ANEXO [Ai] – CORREÇÃO COLABORATIVA E DIALOGADA



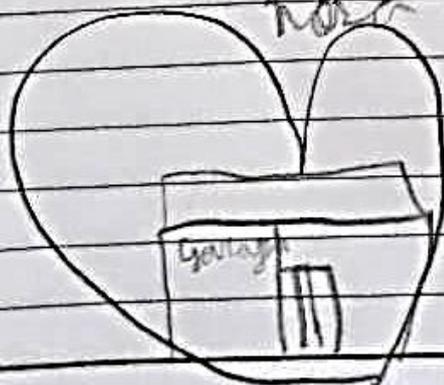
(R1-Aa)

16/10/2019

descupa dese esqueci
de escrever antes mas isto
é o exemplo do que não
aconteceu muito cedo
para eu dizer da qual a
glória do meu e minha
mãe não viajar a bordo
vamosinha nela que sabe
esqueci de apresentar
minha família

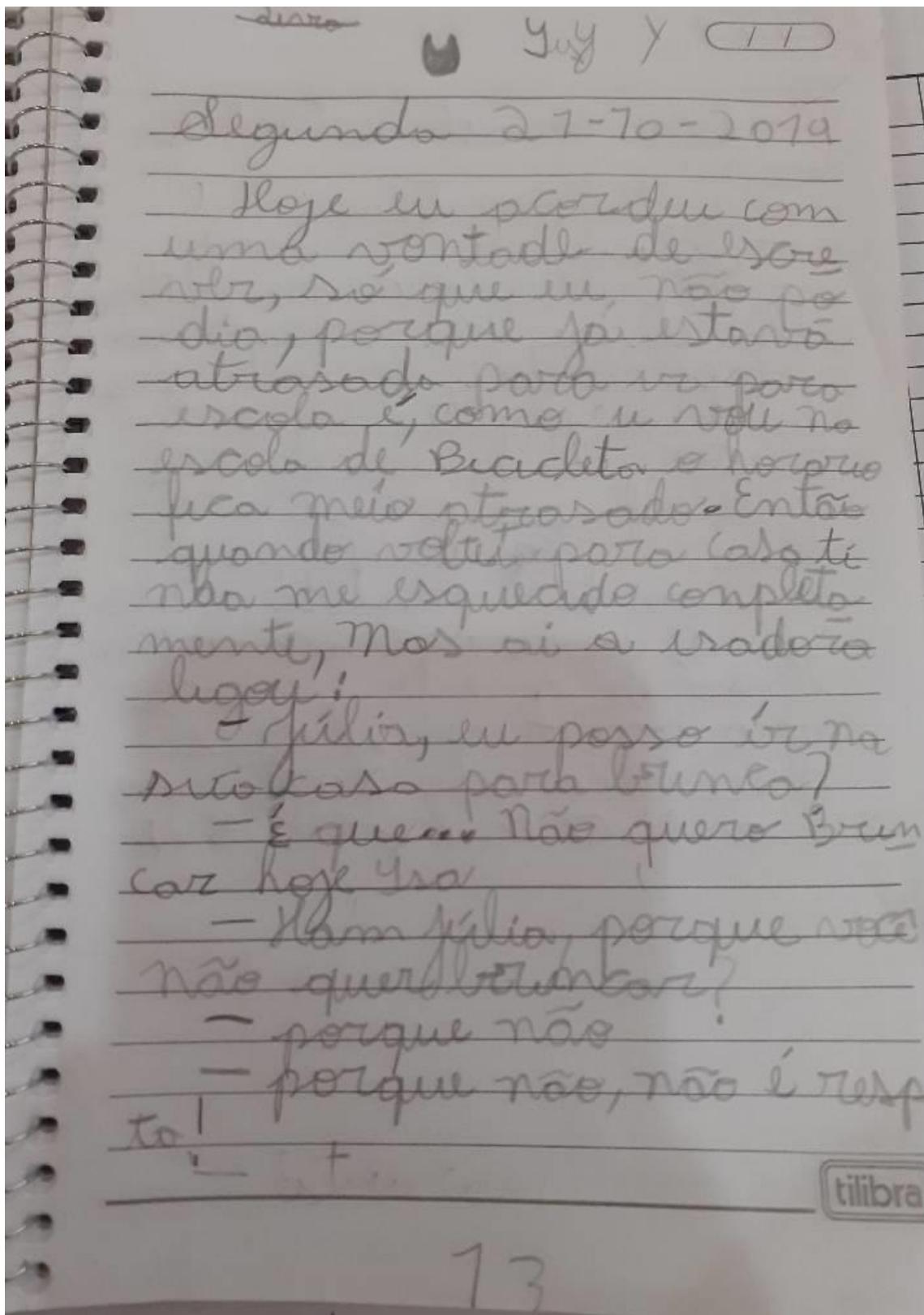
família	nome	anos
pai	garcia	50
mãe	clara	37
vovó	alison	23
vovozinha	gizelle	4
dei	gabriel	10

nao cabe



tilibra

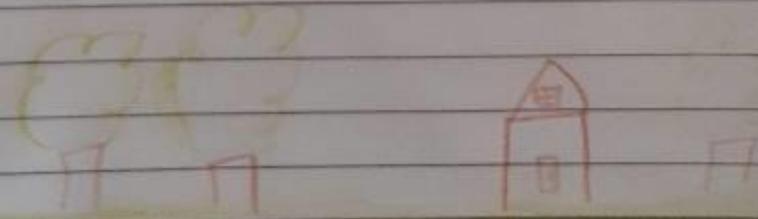
(R2-Ab)



(R3-Ac)

(11)

Hoje eu estou em casa bem
 de tarde a tarde e feliz e legal
 a gente tem que viver um
 dia a dia e é assim eu estou bem
 agora e feliz escrever um dia
 e bem legal porque agente se
 de escrever coisas mais e eu go
 to de escrever e bem legal para
 que me conheça agente não gos
 to de escrever mas depois agente
 começa a gostar.



tilibra

(R4-Ad)

11
 Dia 18/10/2019

Hoje eu Briguei com a avó
 Julia e eu não quero porque
 já está na hora de dormir

Dia 19/10/2019

Hoje eu não Briguei com
 ninguém mais eu fui na festa
 de aniversário das mães foi
 muito legal.

Dia 20/10/2019

Hoje meu Pai fez um churrasco
 e convidou a SHIRLEI e o namorado
 dela e a milena depois a milena chegou
 e a istela a gente Briguei muito a
 gente Briguei até com tereza e a louca
 da estela enfim a Bunola na água
 com Boto foi muito engraçada
 a na hora de se lavar ela ficou
 gorgando água pela boca foi muito engraçado

tilibra

(R5-Ae)

Não que deve ser para que
 não tem respeito na natureza e para
 que é a vida pegada

Barros

(R6-Af)

Larissa Dilara Rodrigues 07/10/2019

A aula foi muito legal.

Desenho

(R7-Ag)

offerran m.

ontem teve uma festa de aniversário da tia giselle e tava muito legal eu achei divertido

(R8-Ah)

6/11/2019/

Meu querido diário Hoje fui a escola e quando acabou a aula eu fui no padarão e comprei um pedaço de presunto e queijo e cheguei em casa fui na tv

E joguei no celular até as uma da tarde e fiquei em casa com meu pai

Eu brincuei joguei no computador e quando minha irmã chegou ela jogou no celular aí minha mãe chegou eu joguei no celular e minha mãe levou minha irmã a catequese e vai no meu no

Eu fui jogar e fui no computador até as 10:00 da noite e fui dormir sem o ar condicionado e tchau tchau meu querido diário

(R9-Ai)

Dats: Quarto - feira - 06 de Novembro de 2019

Quando diso hoje eu acordei e
quise ir no chão de tanto tentos
que eu estava, daí eu fui para o quarto
da minha mãe e lá deu um remé-
dio para mim tomar e mandou eu
dormir.

Quando eu acordei já tinha passado
a dor e como sempre eu fui
fazer o que significa - free fire de
pois eu fui para o treino e fiz alguns
mas um gol mas depois eu fui em
ra. dormi demais mais cheguei tarde
depois escovei os dentes e fui dormir.

(R10-Aj)

Data - Quinta - feira 07/11/19

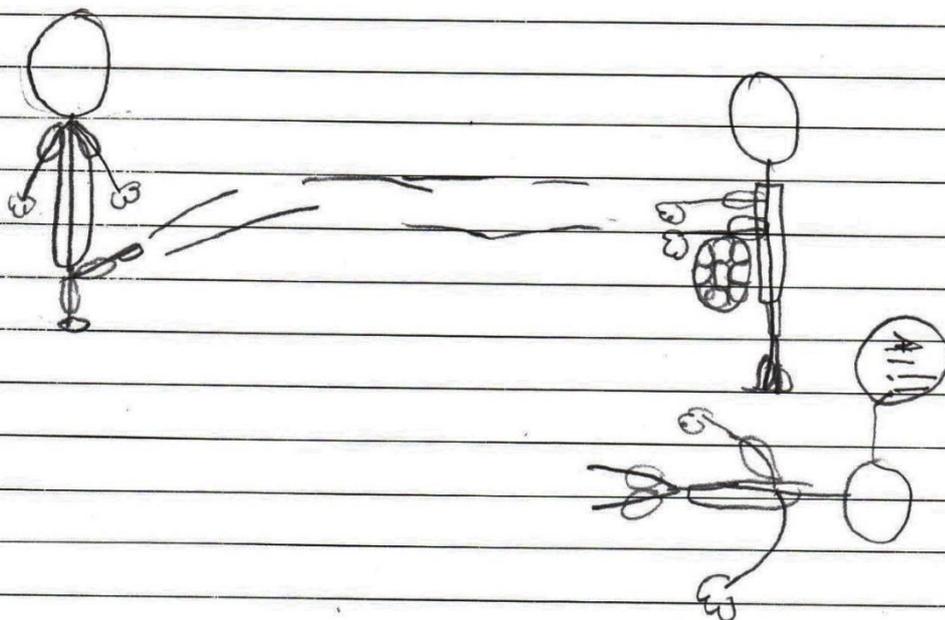
Querido diário.

hoje eu acordei com muito sono, me troquei
fiz um pão com queijo derretido e vim para
escola lá eu encontrei as minhas amigas Julia,
Livia, Milena e a Gabi, depois fomos para
a sala, lá fizemos oração depois a correção da
tarefa, a Retiro e a leitura de alguns
pessoas fizeram apresentação do diário, e que
eu mais gostei foi o do Gabi e do Layla. agora
thau thau vou para a educação física.

(R11-Ak)

TÍTULO: Um dia que quase morri por uma
bola.

num domingo eu fui na casa da ma-
lene e eu cheguei lá joguei f1 e bbi
coco e carne e fui na praça e conheci
o bradham e o breno e fomos jogar
bola e ele aceitou minha barata ai
ele falou você também ai eu disse
não só tá morto aqui ai voltamos
para praça brincar e comemorei
por muito, muito legal!!



(R12-A1)

TÍTULO: A história do minha cicatriz

Um dia eu tava no recreio
estava aqui para bater a sinal
pro ir pro recreio. Quando deu a
sinal todo mundo foi pra parquinho
eu fui rodar o redondo e quando
quei e bati o rambranvelho da eu
muito eu até cheiei o professoro liguei
para o minha madrinha ela veio
me buscar agente foi pra parte
de raude teve que dar pente eu fiquei
com bastante tempo com a pente
e quando tirou a pente ficou um
cicatriz e era a história que eu
fiquei com uma cicatriz.

(R13-Am)

TÍTULO: O dia que eu quase matei o meu gato

Um dia eu tinha acabado de chegar de Brasília estava de noite passou uns minutinhos e eu fui dar comida para o meu gato tá eu dei mas quando eu fui fechar a porta eu sem querer prendi a porta no pescoço dele mas não morou mas ele deu um miado assim miado! e a minha mãe veio correndo para ver o que tinha acontecido ela quase morreu um cascudo.

(R14-An)

4º ANO "B" - 10/10/2019

ALUNO (A): Otávio Prates dos Santos

TÍTULO: Peneira de futebol.

Na peneira eu me troquei e fiquei esperando acabar o primeiro jogo porque eu mesmo era o segundo, aí acabou o primeiro jogo e foi agente eu sofri uma falta e eu que chutei, chutei a bola com muita força e bateu no travessão, joguei, joguei e joguei, mais não passou no gol, mais mesmo assim eu tentei e fui embora.

(R15-Ao)

4º ANO "B" - 26/11/2019

ALUNO (A): Otávio Protes dos Santos.

TÍTULO: A triste pensão de futebol

Era um dia muito ensolarado e eu fui numa pensão. Eu estava muito alegre, por que era o primeiro dia que eu tinha ido numa pensão.

Chegando lá eu esperei a primeira jogada dos pequenos terminarem.

Depois de ter acabado o jogo, era eu, que iria jogar, entrei no campo correndo, e o partido começou.

Logo no primeiro tempo eu sofri uma falta. Foi eu que lathi, eu fiquei com muita pressão, eu chutei embaixo do gol e acertei o travessão. Depois eu continuei jogando, e após um tempo o jogo acabou. Eu não consegui passar no teste mais eu tentei e fui embora triste.

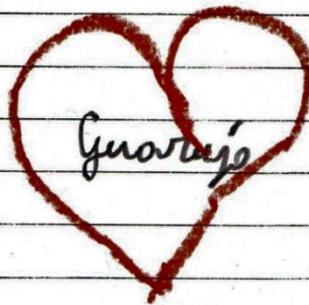
(R16-Ap)

4º ANO "B" - 10 / 10 / 2019

ALUNO (A): Geovanna de Almeida Silva

TÍTULO: Guarujá

Quando eu fui viajar para Guarujá uma coisa bem ruim aconteceu tinha um carro atrás de nosso, o motorista desse carro derrubou no trânsito e bateu no nosso com o impulso o nosso carro bateu em outro carro que bateu em outro carro mas não aconteceu nada com o último carro, mas tudo bem, no fim de tudo a gente foi pro praia, nos últimos dias foi horrível eu fiquei com vírus bem na virada do ano.



(R17-Aq)

4º ANO "B" - 26/11/2019

ALUNO (A): Geovanna de A. Dúlio

TÍTULO: Minha viagem para Guarujá 😊 😊

Um dia eu fui para Guarujá com a minha mãe, meu pai, meus irmãos e meu primo Carlos. Uma coisa horrível! conte ven!

O motorista do carro que estava atrás de nós dormiu e bateu no nosso carro. Eu levei um susto muito forte, que achei que eu estava morto e comecei a gritar: Socorro, Socorro.

Então, a mulher do carro que bateu no nosso me deu um Coca Cola pro eu me acalmar.

No hora que o carro bateu meu pai ficou furioso.

Depois de todo o acontecimento do carro, nós chegamos em Guarujá. No outro dia nós fomos ao praia, eu amei! Fodei como um peixe, foi ótimo!

No dia 31, de tarde, fui para o praia com a minha tia e o meu tio, o meu tio Davi e o meu pai. Eu tinha prometido que ia pular as sete ondas com o meu tio no vizinhança, mas eu passei mal, e virado toda eu fiquei dormindo, AFF!

Por fim, cheguei em casa, em São João do Pau d'Alho. Essas férias vão ficar marcadas no minha história e quando eu cheguei em casa eu ainda estava doente. Agora tá bom eu só contei tudo! ♥

(R18-Ar)

4º ANO "B" - 10/10 /2019

ALUNO (A): Paul Lopes BarrosTÍTULO: as melhores ECC

É um encontro de Casais e cada dia é numa casa diferente e tem casa que tem vídeo game e outras não e agente brinca jogando e come tipo de comida e cada um leva comida tipo diferentes e depois namora em hora 12:00 e tem nos que namora em churrasco mas é isso.

(R19-As)

4º ANO "B" - 26/11 /2019

ALUNO (A): Paul Lopes Barros

TÍTULO: Dos meus melhores ECCS

Todos os meses acontece um encontro de casais, em cada mês é em uma casa diferente, meus pais vão em todos e eu também vou.

Tem dias que é em chácaras e tem dias que não e cada casal leva comidas diferentes e eu gosto muito mesmo das comidas.

Em algumas casas que tem vídeo game e outros não, e quase todos os encontros são muito legais.

E dos dias que eu mais gostei foi quando eu fui na casa do Miguel e eu joguei fortnite e caiu a internet, mas eu fui na festa do Luquinha, e me diverti muito.

M

♡

★

★

★

★

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

TÍTULO: GÊNERO “RELATO PESSOAL” COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

APRESENTAÇÃO:

Em cada etapa descrita aqui, direcionamo-nos ao professor/pesquisador que atua em sala de aula e se dedica a melhorar diariamente suas ações didático-pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento acadêmico de seus alunos. Esta sequência de atividades está dividida em 12 etapas, que podem ser modificadas de acordo com a realidade da turma. As informações têm um caráter instrucional, pois apresentam procedimentos que podem ser adotados e aprimorados de acordo com a necessidade e o objetivo que se almeja alcançar.

O principal objetivo desta proposta é contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos envolvidos, assim como estimular o gosto pela leitura. Dessa forma, aperfeiçoar a capacidade de representar ações e sequência de fatos, por meio da modalidade escrita, contribuindo para a produção textual no decorrer da vida escolar. As atividades buscam proporcionar escritas e leituras diárias que permitam as evidências da subjetividade do aluno escritor, proporcionam, também, leituras realizadas de modo compartilhado entre os alunos. No que diz respeito à escrita, a proposta leva os discentes a realizarem autoavaliações de suas produções e correções entre os pares, de modo que um aluno leia e opine sobre o texto do outro. Todo o processo requer a intervenção do professor do modo mais ameno possível, para que dessa forma o aluno sintá-se verdadeiramente autor de seus dizeres.

I. DESCRIÇÃO DAS ETAPAS:

ETAPA 1: Proposta de leitura de uma obra completa/Produção escrita livre/Distribuição do livro.

Sugestão de obra: Diários de Jaboticaba / Diários de Tamanduá: a esquadra amiga (PRADO, 2015).

OBJETIVO: Despertar o interesse pela leitura de um livro completo, com discussões compartilhadas e dialogadas, assim como proporcionar um momento de escrita livre, sem intenções avaliativas.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

- Apresentar o livro “Diários de Jabuticaba / Diários de Tamanduá: a esquadra amiga” (PRADO, 2015), com a exploração da capa, autor e a leitura das páginas iniciais que tratam da apresentação, trazendo o subtítulo “Um pouco sobre mim”. Nesse trecho, há perguntas respondidas pelos personagens como: nome, idade, quem sou, minha família, meus avós, meus amigos, minha casa, meu bairro e uma breve apresentação do diário. Leve os alunos a responderem oralmente as mesmas perguntas.
- Incentivar a continuação da leitura iniciada em sala de aula, oportunizando aos alunos que levem o livro para casa, a fim de que leiam no decorrer da semana.
- Iniciar as aulas dos dias consecutivos com o momento de “leitura deleite” do livro que está sendo trabalhado. Para isto, faça a leitura de partes do texto, oportunizando aos alunos que comentem suas impressões, o que gostaram ou não, o que fariam diferente das personagens, sendo convidados a registrar por escrito suas observações. Todas as participações, respostas e opiniões dos alunos devem valorizadas, não sendo tratadas como “certas” ou “erradas”, mas como “únicas”. Dessa forma, o professor pode tomá-las como exemplos para dar continuidade às discussões.

ETAPA 2: Produção escrita de um caderno/diário.

OBJETIVO: Proporcionar aos alunos momentos de escrita livre, por e com prazer.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

- Distribuir aos alunos um pequeno caderno e desafiá-los a escrever diariamente, sem intenções de correção, reportando-se ao exemplo do livro que foi lido, “Diários de Jabuticaba, diários de tamanduá, a esquadra amiga”. O caderno poderá ser decorado da maneira que desejarem, com adesivos, desenhos e/ou colagens. Os alunos poderão escolher o que escrever, como contar um fato do dia anterior, ou relatar os acontecimentos mais marcantes, um desejo, um sonho. Sugestão de período: 15 dias.
- Dispor, pelo menos, trinta minutos no início de cada aula, para que o aluno que não escreveu em casa, ou em outro ambiente, escreva na escola.

- Fazer registro sistemático dos alunos que estão cumprindo com o combinado de escrever diariamente. Sugestão: Faça uma lista com os nomes dos alunos e as datas previstas. Peça para que o aluno lhe apresente a produção feita, marque (OK), nos dias em que as produções forem realizadas. Essa também é uma forma de mostrar ao aluno o resultado da sua caminhada em seus escritos diários.

ETAPA 3: Exposição dos registros nos diários.

OBJETIVO: Proporcionar um momento de exposição dos registros dos diários.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

- Realizar uma apresentação final dos registros no caderno/diário. Após os quinze dias de escrita no diário, os alunos devem receber uma ficha para preencher. Depois de preenchida, farão a apresentação de seus escritos, por meio de uma escolha livre. A sala de aula será disposta da mesma maneira que para um seminário, em círculo.

- Expor os registros das quantidades de escritos no diário por cada aluno, tendo em vista, que no decorrer do processo, o docente deverá controlar, em uma ficha específica, todos os dias, os discentes que cumprirem a tarefa de escrever.

SUGESTÃO DE FICHA PARA O ALUNO:

Sobre a escrita do diário:

- Foi difícil escrever o diário?
- O que você sentia no momento da escrita? E ao ler algo registrado?
- Você continuará escrevendo? Por quê?

ETAPA 4: Produção escrita da primeira versão do relato pessoal.

OBJETIVO: Produzir a primeira versão do relato pessoal.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

- Organizar a sala de aula de forma que os alunos tenham um ambiente propício para escrita, para isso, convide os alunos para irem até a lousa e escreverem uma palavra-chave sobre um tema que gostariam de falar. Nesse momento os alunos ainda não terão estudado nenhuma característica específica a respeito do gênero trabalhado, o único contato é com a leitura do livro em forma de diário.

- Distribuir uma folha em branco, apenas com linhas. Nessa folha os alunos farão a escrita do relato pessoal inicial. Esse primeiro relato será o documento utilizado para comparação com a produção final, após a aplicação de toda a sequência de atividades, se baseando na organização interna do relato pessoal de experiência vivida.

SUGESTÃO DE FICHA PARA ESCRITA:

DATA: ____/____/____
<u>ALUNO (A):</u>
<u>TÍTULO:</u>

Sugestão para grade de correção do relato pessoal inicial e correção do relato pessoal final:

Para a correção, sugerimos retomar a constituição do gênero descritos por Bräkling 2008:

Quanto à organização interna do relato pessoal de experiência vivida, Bräkling 2008:

- A. Contextualização inicial do relato, identificando tema/espço/período.
- B. Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
- C. Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
- D. Apresentação das ações sequenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, pois se trata de ações

acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.

E. Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.

F. A experiência vivenciada por uma pessoa, pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado.

Marcas linguísticas do relato pessoal de experiência vivida, por Bräkling 2008:

Relato de experiência vivida é organizado na primeira pessoa, seja do singular ou do plural. Essa marca de autoria se revela na pessoa do verbo e, além disso, nos pronomes pessoais utilizados. Dessa forma, na textualização sempre haverá marcas desse processo por meio da alternância entre hoje e ontem, aqui e lá.

Como se trata de experiência pessoal, sempre haverá a marca das sensações, efeitos, repercussões da experiência no sujeito relator: fiquei surpreso naquele...; decepcionei-me com...; fiquei confuso com a reação de...; aquela situação provocou-me uma reflexão sem precedentes..., por exemplo.

As experiências relatadas acontecem em um contexto que pode ou não envolver terceiros. Nessa perspectiva, é possível que, no texto, sejam introduzidas as vozes desses terceiros, quer seja por meio do discurso indireto, quer seja por meio de discurso direto. Se houver essa introdução, as marcas da mesma comporão o texto com a utilização dos recursos cabíveis, como o discurso direto e o indireto.

ETAPA 5: Fechamento da leitura do livro.

OBJETIVO: Realizar o fechamento da leitura do livro com informações que complementem e enriqueçam a leitura.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

- Registrar, por escrito, informações a respeito da leitura do livro que os alunos estão trabalhando em conjunto, distribuído na primeira etapa. Neste ponto de aplicação das atividades os alunos já terão concluído a leitura do livro, dessa forma, farão relatos orais das partes que mais gostaram, ou algo que não entenderam da leitura.
- Organizar uma apresentação em slides de imagens que remetam ao livro, com vistas a incrementar as discussões.

ETAPA 6: Oficina de estudo de diário e produção escrita.**PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:**

OBJETIVO: Estudar o gênero diário pessoal.

- Realizar oficinas de leitura de relatos pessoais prontos, bem como diários pessoais, projetados em data show, e entregas de cópias xerocopiadas, com a discussão e rodas de conversa sobre as principais características dos textos apresentados.

SUGESTÕES DE TEXTO:

“*Se...será, Serafina*” (PORTO, 1991). A cada leitura realizada, os alunos terão que fazer o registro escrito, partindo da seguinte pergunta feita pelo professor: “O que você gostaria de registrar a respeito do texto?”, “Você se identificou com algum fato da história?”, “Faria algo diferente do personagem?”. Nessa etapa, os alunos produzirão um texto a partir da pergunta: “Você já viveu uma situação parecida? Relate-a”.

ETAPA 7: Oficina de estudo de diário e produção escrita.

OBJETIVO: Estudar o gênero diário pessoal (continuação).

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

- Realizar oficinas de leitura de relatos pessoais prontos, bem como diários pessoais, projetados em data show, e entregas de cópias xerocopiadas, com a discussão e rodas de conversa sobre as principais características dos textos apresentados.

SUGESTÕES DE TEXTO:

“O diário de Zlata” (FILIPOVIĆ, 1994), seguindo o mesmo roteiro da etapa 6, e após as discussões serão convidados a escrever sobre o mesmo tema da história, uma festa de aniversário.

ETAPA 8: Oficina de estudo de diário e produção escrita.

OBJETIVO: Estudar o gênero diário pessoal (continuação).

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

- Realizar oficinas de leitura de relatos pessoais prontos, bem como diários pessoais, projetados em data show, e entregas de cópias xerocopiadas, com a discussão e rodas de conversa sobre as principais características dos textos apresentados.

SUGESTÕES DE TEXTOS:

“A agenda de Carol”, (STANISIERE, 2007), e “Querido diário Otário”, (BENTON, 2009). Os alunos deverão fazer uma produção textual comparando os dois textos

analisados, considerando os fatos que julgarem mais interessantes, a utilização dos adjetivos e suas impressões pessoais a respeito dos fatos narrados.

ETAPA 9: Análise de um relato pessoal e produção escrita.

OBJETIVO: Estudar as características do gênero relato pessoal.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

- Distribuir cópias do trecho do livro “Quando eu era pequena” (PRADO, 2006), trata-se de um recorte de um livro em que o leitor percorre uma viagem pelas recordações de infância da autora. Os alunos realizarão a leitura compartilhada, posteriormente, iniciarão a análise, por meio do levantamento das características do texto.

- Realizar a discussão oralmente, em seguida, os alunos registrarão em formulário específico. Ainda, será lançado um desafio para que os alunos escrevam um texto, descrevendo o local onde moram, como fez um personagem da história, observando a utilização de substantivos, adjetivos, praticando desta forma, a subjetividade do aluno escritor.

ETAPA 10: Oficinas de relatos orais e produção escrita.

OBJETIVO: Proporcionar interação por meio da expressão oral.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

- Realizar uma oficina de relatos orais e produção escrita. Os alunos levarão como tarefa de casa um roteiro para se prepararem para narrar um fato ocorrido, que apresentarão para toda a sala. Esse fato poderá ser um fato engraçado ou muito sério e, se eles precisarem, pedirão ajuda à família. Os alunos deverão incluir o máximo de detalhes, para que o relato fique enriquecido, também, deverão utilizar um bom tom de voz e transmitir emoções e sentimentos na voz, na expressão do rosto e nos gestos. Após as apresentações, serão convidados a escreverem o que acabaram de narrar com o máximo de precisão possível.

SUGESTÃO DE ROTEIRO:

Prepare-se para contar algo que aconteceu com você, pode ser um fato engraçado ou muito sério:

- Inclua detalhes, descrição dos lugares e de pessoas, para que seu relato fique bem atraente;
- Use um tom de voz que todos possam ouvir;

- Transmita emoção na voz, na expressão do rosto e gestos;

ETAPA 11: Análise da escrita do primeiro relato pessoal e autoavaliação.

OBJETIVO: Autoavaliação da primeira escrita do relato pessoal.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

- Devolver a primeira versão escrita do relato pessoal produzido pelos alunos. Cada um fará a leitura de seu próprio relato. Será um momento de reflexão, pois, após essa escrita, os alunos terão passado por diversas leituras e produções textuais. Para auxiliar a observação de seu texto os alunos receberão um roteiro, com as características do gênero. Após esse momento farão a reescrita do texto com as adequações que julgarem necessárias.

SUGESTÃO DE ROTEIRO:

AUTOAVALIAÇÃO:

- Incluí detalhes que enriqueceram meu relato? () sim () não
- Descrevi o lugar onde aconteceu o fato? () sim () não
- Transmiti emoção ao que eu narrei? () sim () não
- Fui capaz de sequenciar os fatos? () sim () não
- Descrevi como eu estava me sentindo? () sim () não

ETAPA 12: Correção colaborativa.

OBJETIVO: Correção colaborativa e dialogada do relato pessoal.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

- Dispor os alunos em duplas e/ou em trios, momentos em que os textos serão trocados, de forma que uns realizem a leitura do texto do(s) outro(s), dando sugestões que poderão ou não ser acatadas pelo autor. Pequenas intervenções poderão ser realizadas pelo professor, com o objetivo de levar o aluno a “encontrar o caminho”. Depois das sugestões feitas, os alunos receberão uma ficha em branco, para reescrever o texto, que somente depois dessa correção entre os alunos, serão corrigidos pela professora, a chamada correção para editoração.

Na correção para editoração, o professor deverá efetuar o mínimo de intervenções possíveis, para que o texto não sofra muitas alterações, e dessa forma, o aluno se sinta de fato o autor de seus escritos. Depois da correção pela professora, os

alunos receberão seus textos de volta, para criar uma ilustração para o relato, com vista a forma(-ta)ção do livro de relatos.

II. AVALIAÇÃO.

Realizar registros escritos e fotográficos de todas as atividades aplicadas, para que posteriormente as produções sejam analisadas.