

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS**

MILTON CRESCENTE DE ARAÚJO

**DIALOGISMOS NA PRODUÇÃO DE CRÔNICAS: VIVENCIANDO AS
EXPERIÊNCIAS DE UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES**

ASSIS – SP

2024

MILTON CRESCENTE DE ARAÚJO

**DIALOGISMOS NA PRODUÇÃO DE CRÔNICAS: VIVENCIANDO AS
EXPERIÊNCIAS DE UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras - Profletras (Área de concentração: Linguagens e Letramentos)

Orientador: Dr. Odilon Helou Fleury Curado

ASSIS - SP

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Maria Luiza Carpi Semeghini - CRB 8/8301

A663d Araújo, Milton Crescente de
Dialogismos na produção de crônicas : vivenciando as
experiências de uma sequência de atividades / Milton
Crescente de Araújo. — Assis, 2024
134 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr. Odilon Helou Fleury Curado

1. Crônicas. 2. Dificuldades de escrita. 3. Produção
textual. 4. Dialogia. 5. Sequência Didática. I. Título.

CDD 372.6

Registro do impacto esperado da dissertação

A pesquisa realizada aborda as dificuldades de aprendizagem da escrita na escola pública, especialmente durante a pandemia, e propõe o uso da Sequência de Atividades como ferramenta para desenvolver habilidades de escrita e promover mudanças nas práticas pedagógicas. O estudo visou melhorar a proficiência dos alunos na escrita de crônicas, aproximando-os de sua realidade social e incentivando a autonomia e reflexão. Além disso, foi elaborado um material didático para auxiliar os professores na sala de aula, visando contribuir para a formação e capacitação desses profissionais e promover uma sociedade mais justa e inclusiva através da educação.

Record of the expected impact of the dissertation

The research carried out addresses the difficulties in learning to write in public schools, especially during the pandemic, and proposes the use of the Activity Sequence as a tool to develop writing skills and promote changes in pedagogical practices. The study aimed to improve students' proficiency in writing chronicles, bringing them closer to their social reality and encouraging autonomy and reflection. In addition, teaching material was created to assist teachers in the classroom, aiming to contribute to the training and qualification of these professionals and promote a fairer and more inclusive society through education.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Dialogismos na produção de crônicas: vivenciando as experiências de uma sequência de atividades

AUTOR: MILTON CRESCENTE DE ARAUJO

ORIENTADOR: ODILON HELOU FLEURY CURADO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Letras, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO (Participação Presencial)
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários / UNESP/FCL - Assis/SP

Profa. Dra. LUCIA REGIANE LOPES DAMÁSIO (Participação Presencial)
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários / UNESP/FCL - Assis/SP

Prof. Dr. ADAIR VIEIRA GONÇALVES (Participação Virtual)
UFGD - Dourados/MS

Assis, 18 de março de 2024

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas. Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer a Deus por me conceder muita saúde e empenho durante todo esse percurso.

À UNESP e à UFRN, pela oportunidade de formação e pela preocupação com os profissionais da educação e estudantes do Ensino Fundamental.

À direção e equipe pedagógica da EMEFEI/EJA “DR. João Alves dos Santos”, pelo suporte incondicional, contribuindo assim para a concretização do desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus alunos dos 7º anos “A” e “B”, que foram meus pesquisadores corajosos e dedicados, unidos para que essa utopia se tornasse real, e também aos seus familiares pelos incentivos fundamentais nessa incumbência.

A um seleto grupo de professores pela colaboração e pelas inestimáveis colaborações à pesquisa, que não mediram esforços em assessorar neste trabalho, especialmente o professor Vancil Cabral que sempre me auxiliou para que esse objetivo se efetivasse.

À banca examinadora composta pelos professores Adair Gonçalves, Lúcia Regiane Damásio e ao professor Doutor Odilon Helou Fleury Curado, por toda sua dedicação e consideração, paciência e sentido prático com que sempre me orientou. Agradeço por ter me conduzido a várias indicações e sugestões de maneira eficaz. À eterna professora Marlene Durigan, pelas significativas contribuições para que esse sonho se transformasse em realidade.

Aos familiares e principalmente à minha filha Mariana, pelo apoio profícuo, pois acreditaram que é possível alcançar sonhos e não desistir, e coletivamente conseguimos conquistar grandes vitórias superando difíceis batalhas.

Aos meus amigos e colegas que cooperaram de maneira esplêndida, cuja colaboração e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

“... Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando as rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento.”

Bartolomeu Campos Queirós

RESUMO

Ao retornar ao ensino presencial, após o arrefecimento da pandemia, constatou-se, por meio de avaliações diagnósticas, enormes dificuldades dos alunos no que se refere ao domínio proficiente da escrita, já existentes antes. Essa problematização motivou nosso estudo, cujo foco é o ensino da escrita por meio do gênero textual Crônica, na perspectiva sociointeracionista, visando desenvolver práticas eficientes de escrita, mediadas por uma Sequência de Atividades, com o propósito de melhorar esse cenário negativo, ou seja, aprimorar a proficiência escritora dos textos de autoria dos alunos. Essa proposta configura-se como uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Após o desenvolvimento do trabalho comprovamos que houve um avanço significativo a partir das estratégias planejadas durante a pesquisa, com um eficiente desenvolvimento cognitivo no ensino da linguagem escrita dos estudantes. O trabalho com Crônicas fez sentido para os discentes em seus ambientes de vivências, uma vez que o gênero favorece a reflexão sobre os acontecimentos do seu cotidiano, tornando-os ativos, reflexivos e sujeitos dialógicos criadores da sua própria história por intermédio da escrita. Entre os fundamentos teóricos utilizados, destacam-se as contribuições de Bronckart acerca do ISD, sigla da corrente epistemológica Interacionismo Sociodiscursivo, e também de Mikhail Bakhtin sobre os gêneros discursivos. Completam o referencial teórico-metodológico as contribuições de Dolz e Schneuwly, sobretudo no que concerne ao uso das chamadas Sequências Didáticas, a fim de projetarmos Sequências de Atividades na elaboração do trabalho com práticas de linguagem.

Palavras-chave: Dificuldades de Escrita; Produção Textual; Dialogia; Crônicas; Sequência de Atividades.

ABSTRACT

When returning to classroom teaching, after the pandemic cooled down, it has been observed, through diagnostic assessments, huge difficulties regarding the proficient domain of writing, which already existed before. This problem motivated our study, whose focus is the teaching of writing through the discursive textual genre chronicle from a social interactionist perspective in order to research efficient writing practices, mediated by a Sequence of Activities with the purpose of improving this negative scenario, in other words, to improve students' writing proficiency. This research proposal is configured as a qualitative approach, of the action-research type. After the work development there has been some meaningful progress from strategies planned during the research, with an efficient cognitive development in students' writing language. Working with chronicles has made sense for the students in their living environments, since the genre favors reflection on the events of their daily lives, making them active, reflective, and dialogic subjects who create their own history through writing. Among the theoretical foundations to be used are Bronckart's contributions toward ISD, an acronym for the epistemological current of Social- Discursive Interactionism, as well as by Mikhail Bakhtin about discourse genres. The theoretical and methodological framework is completed by the contributions of Dolz and Schneuwly, especially regarding the use of the so-called didactic sequences to design Sequences of Activities in the work with language practices.

Keywords: Writing Difficulties; Textual Production; Dialogic; Chronicles; Sequences of Activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática.....	25
Figura 2 - As linhas férreas da região da escola, referências para os alunos.....	43
Figura 3 - Entorno da escola	44
Figura 4 - Curso para formação de docentes (Secretaria Municipal de Educação - Campinas/SP)	46
Figura 5 - A fotografia como crítica à realidade.....	47
Figura 6 - O olhar do aluno diante dos problemas da sua realidade.....	48
Figura 7 - Produção de mapas da região em que se localiza a escola.....	49
Figura 8 - Mapas produzidos pelos alunos	49
Figura 9 - Roda de leitura na sala de aula.....	50
Figura 10 - Análise das Crônicas relacionando-as aos problemas sociais.....	51
Figura 11 - Teatro com fantoches desenvolvido pelos alunos.....	51
Figura 12 - Cartaz sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	52
Figura 13 - Cenário do teatro de fantoches.....	53
Figura 14 - Características do gênero Crônica.....	54
Figura 15 - Projeto esportivo na Escola Integral.....	56
Figura 16 - Livro escolhido pelas turmas.....	59
Figura 17 - Trabalho com a Crônica "Albertina"	60
Figura 18 - Trabalho com a Crônica "A mulher do vizinho".....	60
Figura 19 - Teatro de fantoches.....	61
Figura 20 - Apresentação das Crônicas na forma de teatro de fantoches.....	61
Figura 21 - Confecção de cartazes: problemas da vida real.....	62
Figura 22 - Cartaz sobre xenofobia.....	62
Figura 23 - Direito à educação.....	63
Figura 24 - Direito à saúde.....	63
Figura 25 - Obras de Carolina Maria de Jesus.....	64
Figura 26 - Lutas e conquistas da escritora Carolina Maria de Jesus.....	65
Figura 27 - Escrita para a vida, leitura para a alma.....	65
Figura 28 - Pesquisa sobre a A.A.P.P. – Associação Atlética Ponte Preta.....	66
Figura 29 - Esporte é um direito.....	67
Figura 30 - Apresentação PESCO – Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola.....	69
Figura 31 - Versão inicial do Autor 1.....	79

Figura 32 - Versão final do Autor 1.....	80
Figura 33 - Versão inicial do Autor 2.....	83
Figura 34 - Versão final do Autor 2.....	85
Figura 35 - Versão inicial do Autor 3.....	88
Figura 36 - Versão final Autor 3.....	91
Figura 37 - Reportagem Educa Tv – Campinas (Jornal Educa Acontece)	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes por grupos de saberes.....	93
Gráfico 2 - Análise comparativa da reescrita: versão inicial e versão final do texto.....	94
Gráfico 3 - Análise comparativa da reescrita: primeira versão e versão final do texto.....	94
Gráfico 4 - Avanço no desenvolvimento da escrita dialógica.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grupo de saberes.....	74
Quadro 2 - Critérios de avaliação.....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	16
1 OBJETIVOS	16
1.1 Objetivo Geral	16
1.2 Objetivos Específicos	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	17
2.2 Fundamentos De Bakhtin	20
2.3 A Sequência Didática (SD)	23
CAPÍTULO II	26
3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO ESCOLAR: COLOCANDO A “MÃO NA MASSA”	26
3.1 O Ensino Da Escrita No Contexto Atual	26
3.1.1 Estudo monológico da língua	28
3.1.2 Concepção de linguagem escrita e dialogismo.....	28
3.2 Produção Textual Numa Perspectiva Dialógica	30
3.3 Sequência de Atividades de Leitura e Produção Textual	31
3.3.1 O modelo de Sequência Didática.....	32
3.3.2 O gênero Crônica.....	34
3.3.3 A produção de Crônicas.....	35
4 METODOLOGIA	38
4.1 Tipo De Estudo: Pesquisa-Ação	38
4.2 Descrição do Contexto, dos Participantes e o Período da Pesquisa	40
4.2.1 Contexto.....	40
4.2.2 Participantes.....	44
4.2.3 Período.....	45
4.3 Descrição das Fases da Pesquisa	45
4.3.1 Etapa 1: fase exploratória.....	45
4.3.2 Etapa 2: fase principal.....	46
4.3.3 Etapa 3: fase de ação 1.....	50
4.3.4 Etapa 4: fase de ação 2.....	52

4.3.5 Etapa 5: fase exploratória.....	53
4.3.6 Etapa 6: fase de ação 3.....	54
4.3.7 Etapa 7: fase de ação 4.....	55
4.3.8 Etapa 8: fase de ação 5.....	55
4.3.9 Etapa 9: fase de ação 6.....	56
4.3.10. Etapa 10: fase de avaliação.....	55
5 COLOCANDO EM PRÁTICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	57
5.1 Leitura e Escrita: Sequência de Atividades.....	57
5.1.1 Trabalho com fotografias: recortes do cotidiano	58
5.1.2 Trabalho com as Crônicas.....	58
5.1.3 Crônicas e intertextualidade.....	62
5.1.4 Carolina Maria de Jesus: conquistas e lutas.....	64
5.1.5 Trabalho com Crônicas esportivas.....	66
5.1.6 Produção textual.....	68
5.1.7 Exposição de trabalhos.....	68
CAPÍTULO III	70
5.2 Proposta de Análise.....	70
5.3 Guia de Pesquisa.....	73
5.3.1 Grupos de saberes.....	73
5.3.2 Lista de constatações/control de gênero Crônica.....	75
5.4 Contexto de Produção de Escritas Dialógicas.....	76
5.5 Análise Dos Dados.....	77
5.5.1 Análise das produções textuais do Autor 1.....	78
5.5.2 Análise das produções textuais do Autor 2.....	83
5.5.3 Análise das produções textuais do Autor 3.....	88
5.6 Apresentação dos Resultados.....	93
5.7 Apresentação Final da Trajetória da Pesquisa.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE 1. ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA.....	104
APÊNDICE 2. ESCRITAS DIALÓGICAS.....	105
APÊNDICE 3. RODA DE LEITURA.....	106
APÊNDICE 4. ELABORAÇÃO DE CARTAZES: INTERTEXTUALIDADE COM A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.....	107

APÊNDICE 5. PROJETOS INTERDISCIPLINARES EM NOSSA ESCOLA INTEGRAL	112
APÊNDICE 6. ESTUDO DO MEIO A.A.P.	114
APÊNDICE 7. MARIA CAROLINA DE JESUS	117
APÊNDICE 8. VAN GOGH & IMPRESSIONISTAS	119
APÊNDICE 9. REPORTAGEM TV EDUCA	123
ANEXOS	124
ANEXO 1. TRECHO DA MÚSICA “FIM DE SEMANA NO PARQUE”	124
ANEXO 2. HINO DA PONTE PRETA	125
ANEXO 3. CRÔNICA “ALBERTINA”	126
ANEXO 4. POEMA “TECENDO A MANHÃ”	130
ANEXO 5. CRÔNICA “A MULHER DO VIZINHO”	131
ANEXO 6. MÚSICA “CORÇÃO DE ESTUDANTE”	132
ANEXO 7. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS	133

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade na qual, cada vez mais, a competência escritora vem sendo apreciada e pleiteada. Sabemos, no entanto, que a realidade é desumana, e as desigualdades sociais existentes impedem o acesso a um “ensino de qualidade” para todas as crianças e adolescentes da Educação Básica. Além disso, após o contexto do ensino remoto, vivenciado durante a pandemia, os estudantes retornaram ao estudo presencial com suas aprendizagens ainda não consolidadas e com muitas dificuldades agravadas, muitas vezes perdendo os poucos meios de acesso ao conhecimento já adquiridos.

Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, no que se refere à escrita, esta pesquisa foi elaborada como ferramenta de ensino, buscando soluções e ações para que todos os meus alunos participantes tenham o direito a uma educação de qualidade, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A produção escrita em sala de aula é uma atividade de suma importância para a formação do discente. Portanto, deve ser trabalhada com prioridade na escola, com o objetivo de formar produtores críticos, capazes de escrever de forma eficaz.

O A BNCC (Brasil, 2018) destaca também a necessidade de trabalhar, no componente curricular de Língua Portuguesa, as Sequências de Atividades, especialmente referentes à perspectiva de linguagem enunciativo-discursiva e à centralidade do texto como unidade de trabalho, baseada em gêneros textuais que serão articulados com o mundo real dos educandos, vinculados a práticas sociais e atividades humanas. Assim, pode-se contribuir para o ensino da língua de forma dialógica, como preconiza Bakhtin (1997).

Dessa forma, projetamos uma Sequências de Atividades, percursos de leitura e textos geradores, a fim de trabalhar o gênero proposto, com foco no ato de produzir imaginação, escrever e ser produtor do seu próprio texto. A escolha do gênero Crônica para o desenvolvimento da pesquisa surgiu da preocupação em trabalhar a partir de uma proposta em que o discente pode se apresentar, proferir seu ponto de vista e escrever sobre assuntos mais próximos do seu cotidiano.

Pretende-se, com esta pesquisa, oferecer subsídios para o aprendizado da escrita, com o intuito de melhoria nos índices de proficiência de alunos do ensino fundamental numa escola integral. Para alicerçar o desenvolvimento de nossa pesquisa, optamos pela leitura e análise de textos de teóricos que trabalham com temáticas sobre vivências sociais, com base nas teorias propostas pelo Círculo de Bakhtin, Dolz & Schneuwly (2004), Geraldi (1981), Bronckart (1985, 2003, 2006, 2009).

A metodologia empregada é a pesquisa-ação, envolvendo 40 alunos de duas turmas do 7º ano, ciclo 3, da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Ensino Integral/Educação de Jovens e Adultos (EMEFEI - EJA) “Dr. João Alves dos Santos”, na cidade de Campinas-SP. Por meio da avaliação diagnóstica, foi possível identificar as dificuldades específicas de cada aluno, a fim de conhecer a realidade de cada turma e analisar o grau de domínio sobre as competências e habilidades cognitivas necessárias. Utilizamos a produção escrita deles como material avaliativo no diagnóstico e constatamos defasagens no desenvolvimento dessa proficiência escritora.

Nossa clientela vivencia, no seu cotidiano, a falta de estrutura nos bairros onde moram, pois, a região no entorno da escola apresenta um alto índice de vulnerabilidade e exclusão social; além dos problemas de infraestrutura urbana e de segurança pública, deficiências de equipamentos na área de educação infantil, postos de saúde, cultura e lazer. Sendo assim, para desenvolvermos a aprendizagem dos alunos, buscamos, por meio da leitura, a possibilidade de produzirem textos escritos que denunciam suas angústias e sofrimentos, expressando suas vozes na sala de aula.

Nessa perspectiva, o presente trabalho de pesquisa, apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da UNESP, torna-se significativo para o avanço e o aperfeiçoamento da aprendizagem dos educandos, pois trabalhamos com a produção textual escrita como uma práxis social, dialógica, interativa e ideológica, numa concepção bakhtiniana, a fim de melhorar essa proficiência. Nesse sentido, esta pesquisa é um meio que favorecerá a socialização dos conhecimentos dos nossos discentes. Projetamos que este estudo também alcance significância para os estudos da enunciação da linguagem, que colaboram com as aprendizagens sobre o dialogismo e das várias vozes presentes nos diferentes discursos do nosso dia a dia.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo I, são expostos os objetivos gerais, específicos e a apresentação da fundamentação teórica; no capítulo II, seguem as discussões sobre o contexto atual do ensino, as linhas gerais do projeto desenvolvido, apresentações dos procedimentos metodológicos; concluindo, no capítulo III, são apresentados os critérios de análise dos dados, resultados e discussões. Por fim, seguem as considerações finais.

CAPÍTULO I

1 OBJETIVOS

1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa é analisar a possibilidade de o gênero textual Crônica favorecer a melhoria das habilidades escritoras do aluno.

1.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos são:

- a). Identificar dificuldades e potencialidades dos alunos na produção de textos escritos;
- b). Desenvolver e aplicar estratégias (recursos didáticos mobilizadores) com atividades que alcancem o desenvolvimento de melhorias na proficiência escritora do aluno.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

A partir de 1980, a Linguística Textual empenha suas discussões em torno dos fatores internos dos textos, como coesão e coerência, e dos fatores voltados para seus usuários, os chamados fatores pragmáticos: situacionalidade, intertextualidade, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade (Gonçalves, 2011, p. 25).

O ISD (corrente epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante, ISD) foi desenvolvido por um grupo de pesquisadores chamado de Grupo de Genebra. Os estudos desse grupo se concentraram na estrutura e no funcionamento dos textos. Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (1985, 2003, 2006, 2009) são pensadores bakhtinianos representantes dessa teoria.

Dentro desta corrente, Bronckart (2006, p. 122) “vê a linguagem não somente como meio de expressão estritamente psicológico, mas também como instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos nas suas dimensões estritamente humanas” (Gonçalves, 2011). Em suas obras, Bronckart (2003, p. 13) discute especificamente a implicação do interacional no sociodiscursivo e suas abordagens para os gêneros textuais.

Para esse autor, o que interessa ao processo de produção de um texto empírico é a situação de ação interiorizada, insuficiente para colher todas as pistas escondidas nessa situação de produção. Nessa linha reflexiva, aponta-se como fundamento da produção textual a mobilização de duas representações: o contexto de produção e o conteúdo temático (todas as informações que estão explicitadas no texto, traduzidas pelas unidades declarativas da língua atual utilizada). A linguagem é, na realidade, o início fundador e organizador desses processos psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), em suas dimensões especificamente humanas. Com essa concepção, o projeto do ISD emergiu com uma preocupação didática para o domínio da expressão da escrita. Nessa perspectiva, os trabalhos desenvolvidos voltaram-se para a criação e a testagem de uma sequência de atividades através de capacidades de linguagem, em uma metodologia capaz de garantir e explicar essa prática no ensino. No ISD, os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos e heterogêneos.

Esses mecanismos se decompõem em operações também diversas, ou seja, qualquer escolha relativa à seleção e à combinação desses mecanismos, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Em outras palavras, fatores de textualidade, centrados em aspectos internos do texto (coesão, coerência). Sendo assim, nessa concepção, os

gêneros são produtos de configuração de escolhas entre esses possíveis mecanismos, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso (Gonçalves, 2011).

Bronckart (2006) nos leva a considerar que as práticas languageiras situadas são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto às capacidades do agir e da identidade das pessoas. O ISD, desse modo, apresenta um modelo das condições de funcionamento e das estruturas internas dos gêneros de texto disponíveis no ambiente languageiro. Segundo esse autor (Bronckart, 1999) “Gêneros textuais são produções verbais efetivas que elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados, isto é, os gêneros de discurso, que se caracterizam por apresentarem conteúdos, estruturação, relações entre os interlocutores de estilos específicos. ”

Nesse sentido, o autor argumenta que, na escala sócio-histórica, os textos, por meio das formações sociais, são produtos das atividades de linguagem, e com isso elabora diferentes tipos de textos chamados de gêneros textuais.

Assim, é concebível ordenar os gêneros textuais conforme os segmentos que o compõem, ou seja, a forma como as comunicações orais ou escritas são semiotizadas, isto é, a linguagem permite uma comunicação, pois os signos linguísticos nos associam a uma representação verbal ou não verbal.

Além disso, cada classificação de gênero é única e utiliza um critério distinto, devido à variedade e flexibilidade dos gêneros textuais. A classificação é baseada em vários fatores, incluindo o tipo de atividade humana, o tipo de efeito de comunicação produzido pelo gênero e o tema do texto.

Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero discursivo (Bronckart, 2009, p. 72).

Por estarem relacionados a atos humanos, os gêneros textuais são numerosos e infinitos, mas os segmentos, na perspectiva de Bronckart (2009, p. 72), podem ser classificados, uma vez que “são limitados por seu tamanho numérico e são identificáveis por suas qualidades distintivas de linguagem”.

Em Schneuwly (2004), por sua vez, a ideia de gênero está ligada ao conceito de instrumento. Na visão do autor, o instrumento funciona como um mediador entre o indivíduo e o ambiente ao seu redor, influenciando o curso de ação realizado em cada cenário. Os participantes desenvolvem uma variedade de habilidades. Consequentemente, para que um instrumento seja utilizado adequadamente pelo sujeito, ele deve ser bem compreendido. A

mediação não pode ocorrer se esses pré-requisitos não forem atendidos. O gênero é considerado um instrumento semiótico, pois os enunciados são ordenados em formas geralmente estáveis (ideia bakhtiniana). “A estrutura essencial da ação mediada está consequentemente ligada a uma conexão entre meios e fins” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 27).

“Os gêneros textuais, embora não completamente impenetráveis, têm formas bem definidas. Mesmo quando os gêneros são reivindicados como flexíveis, eles, no entanto, contêm um grau de determinismo: eles especificam o que pode ser dito, enquanto ditam o gênero em que deve ser falado” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 26).

Os autores Schneuwly e Dolz (2004) oferecem uma pesquisa sobre o crescimento dos gêneros textuais como material sistematizado no contexto da instrução. Utilizando o contexto de uma escola suíça francófona, os escritores expressam apreensão em retornar ao ensino da escrita nos moldes tradicionais da escola.

Os gêneros tratados no quadro do ensino da redação e da composição têm diversas particularidades. Mesmo tendo sido originados da tradição retórica, ao mesmo tempo estão deformados, visto que a função que assumiam em seu quadro de origem não está mais presente.

Não servindo mais a uma causa jurídica ou política, tornam-se, assim, exclusivamente modos de apresentação da realidade tal e qual e, logo, puros produtos escolares para os quais não há verdadeiras referências textuais exteriores, já que toda a escrita social extra-escolar tem evidentemente também dimensão comunicativa. (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 55).

Para ensinar gêneros textuais, é preciso, dizem Schneuwly e Dolz (2004), entender que tal organização deve levar em conta não apenas sua capacidade de ser nomeada e definida, mas também as possibilidades plásticas, os híbridos e a dinâmica de sua construção, que não cabem apenas em um campo. Como resultado, a descrição do gênero é “Sempre a posteriori, como explicitação da evidência cotidiana que permite seu reconhecimento e por meio de enfoques locais que não podem visar à descrição mesmo a explicação de regularidade mais gerais da linguagem.” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 57).

Por isso, garantir que as crianças tenham acesso a atividades linguísticas cada vez mais complicadas e sistematizadas na escola, para ampliar sua interação linguística, é um passo necessário para ajudá-las a se tornarem autoconfiantes no uso da linguagem. Para tanto, ao ensinar gêneros textuais, os educadores devem abordá-los na perspectiva da aprendizagem dos alunos, o que significa levar em conta suas capacidades e dificuldades para, quando for o caso, simplificar atividades ou trabalhar de forma mais complexa e oferecer-lhes oportunidades de melhorar os gêneros que escrevem por conta própria.

2.2 Fundamentos De Bakhtin

A contemplação dos gêneros discursivos pode nos ajudar a compreender a teoria de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e o estudo do Círculo (Volochinov, 2018) sobre a compreensão da linguagem como interação social. As ideias de enunciado concreto e ação responsiva são sugeridas em oposição aos conceitos de linguagem como fenômeno individual e sistema de códigos. A concepção de linguagem desses pensadores está no centro das preocupações relativas às relações interpessoais e à formação da linguagem na sociedade.

No início da década de 90, muitas discussões começaram a ser levantadas, permitindo um novo quadro de reflexões sobre as finalidades e os conteúdos do ensino de língua materna. Nesse contexto, são fundamentais as considerações feitas por Brait (2000, p. 16): “Na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiado envolvem indivíduos, história, cultura e sociedade, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais contribuem para um trabalho efetivo com a língua”. Nesse sentido, o ensino de língua ganha novas orientações, passando a ser representado pela noção de texto.

Assim, novas abordagens sobre o texto são postas em prática e a noção de gênero se torna um ponto crucial no âmbito escolar. A concepção de gênero de Bakhtin (1981, 1997), que entende a língua como interação, é o assunto nesse novo cenário. A partir daí, tem-se novas perspectivas de análise quanto à produção, recepção e circulação dos textos dos educandos no contexto escolar. A BNCC aposta nessa visão dialógica do texto, em que os enunciadores e enunciatários assumem o processo de interação.

A proposta bakhtiniana descarta trabalhar com língua centralizada no código, na frase e no texto por ele mesmo, visando apenas à comunicação. O papel dos sujeitos no processo é essencial. “Tudo isso acontece porque não enunciamos o vazio das relações interpessoais. Estamos inseridos sim, desde sempre, em situações de práticas sociais de linguagem que vão construindo, ampliando e compartilhando os sentidos do que falamos e escrevemos. ” (PEREIRA, 2018, p. 13).

Segundo Bakhtin (1981, 1997), linguagem e língua são inseparáveis, partes integrantes da existência cotidiana e produto do desejo dos sujeitos de se comunicarem por meio de declarações específicas. Segundo Faraco (2009) verifica-se que “interações em si”, não querem dizer simplesmente “o que acontece na vida cotidiana ou em maior escala”, mas “o que acontece dentro delas”, ou seja, “as relações formadas pela conversa e o ato de responder”. Isso é o que importa para Bakhtin e para o Círculo.

Desse modo, a linguística bakhtiniana concentra-se no resultado da conversação, ou seja, o ato responsivo, o compromisso que os participantes do engajamento comunicativo têm de reagir ao outro, mesmo que o façam em silêncio. Os métodos consistentes de falar e reagir, que surgem como parte do processo de responder, são conhecidos como gêneros discursivos e permeiam os enunciados. Começa-se a pensar no ato responsivo e no enunciado tangível para melhor apreender as duas noções mencionadas.

Em suas obras, Bakhtin (1981, 1997) vê a linguagem como um fenômeno dinâmico, tanto histórico quanto social, que está sempre mudando. A linguagem, segundo o filósofo, é um componente fundamental das conexões sociais, pois facilita a troca de ideias entre os indivíduos. Como resultado, não é possível separar a linguagem da língua, pois isso implicaria ignorar toda a história social e evolutiva de ambas.

Toda e qualquer interação humana que envolva linguagem, seja na forma de uma conversa comum ou de uma apresentação mais sofisticada de um assunto em particular, precisa de uma resposta. Nossas palavras não existem no vácuo; elas provocam algum tipo de reação do resto do sistema, porque nada do que dizemos permanece sozinho. Assim, em vez de ser uma expressão monolítica, o enunciado físico está inserido em uma realidade discursiva que aparece em diversos contextos relacionados à ação humana, ou seja, a comunicação (diálogo, reunião, aula, cultos religiosos etc.).

Assim, uma resposta deve ser aguardada ao final de cada observação, conforme a definição de expansividade. A visão de Bakhtin (1997) é a de que “[...] nesse caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.” (Bakhtin, 1997, p. 271).

Bakhtin (1997) nos ensina que a escrita, em um gênero discursivo, se dá em um determinado ambiente, no qual o escritor deseja que seu material seja recebido e influenciado de alguma forma pelo público. Como o domínio da comunicação é distinto, os gêneros discursivos podem ser caracterizados como enunciados relativamente estáveis.

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. (Bakhtin, 1997, p. 301).

A esfera da atividade e o gênero discursivo se entrelaçam, pois, a primeira estabelece as condições únicas sob as quais o segundo pode se adaptar e utilizado para determinado fim.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 1997, p. 279).

Não é possível, por conseguinte, interpretar o discurso como uma unidade de comunicação discursiva por si só; em vez disso, é apenas no contexto de outros enunciados que seu significado pode ser discernido. Como resultado, em uma perspectiva interacionista, gêneros e atividades humanas são igualmente diversos.

Ao estudar as contribuições de Bakhtin para o estudo da linguagem, é importante notar que a linguagem se mostra, nas relações humanas, na forma de asserções, que se concretizam em formas discursivas. Os sujeitos desse tipo de conexão, a começar pelas crianças, assumem o papel de interlocutores e se comunicam por meio da escuta e da leitura, ainda que o façam de forma atípica. Essas interações fazem parte das relações humanas e mostram respeito pelo encontro inicial da linguagem.

A linguagem, nesse sentido, é utilizada em diversos contextos sociais, como escola, igreja, família, amigos e publicidade. Há uma variedade de formas de enunciar, e é fundamental que as crianças tenham acesso a elas para que possam estabelecer significados sobre os gêneros discursivos. Logo, a compreensão das crianças sobre as formas de elocução crescerá à medida que forem expostas a uma variedade maior de contextos de comunicação. Por isso, as crianças precisam de mais oportunidades para interagir com a linguagem (escrita e falada) para compreender como usá-la para diferentes tipos de comunicação.

Assim, Bakhtin via o discurso como uma totalidade viva, e não apenas a sua estrutura, analisando a linguagem do ponto de vista do enunciado real. A linguagem, para ele, é um tipo de expressão tangível, assim como as atividades dos indivíduos só se manifestam no contexto de suas relações sociais.

A utilização incerta e ambígua de termos tais como “fala” ou “fluxo verbal” revela o mesmo menosprezo pelo papel ativo do outro no processo de comunicação verbal e a tendência de passar ao largo desse processo. Esses termos deliberadamente vagos costumam designar aquilo que está submetido a uma segmentação em unidades de língua concebidas como frações da língua: fônicas (o fonema, a sílaba, o grupo acentuado) e significantes (a oração e a palavra). “O fluxo verbal se subdivide...”, “Nosso discurso se divide em...”, eis como costumam, nos cursos de linguística geral e de gramática, e também nos estudos especializados de fonética, de lexicologia, introduzir as seções de gramática consagradas à análise das unidades linguísticas correspondentes. (Bakhtin, 1997, p. 292).

A exigência de comunicação entre as pessoas, nas relações reais e dentro de um setor específico, é o que inicialmente conecta os gêneros discursivos às atividades humanas. A ação

comunicativa ocorre em diversos contextos, como na conversação diária, na redação de uma carta etc.

O domínio da comunicação discursiva, segundo Bakhtin (1997), estabelece os padrões de como falamos. Isso não indica uma ação contundente que ditaria, por exemplo, o método correto de empregar gêneros discursivos, ou que um cenário precisaria apenas de um gênero e não de outro. É possível empregar mais de um gênero, já que as atividades humanas são tão diversas simultaneamente.

Com isso, é impossível categorizar todos os gêneros discursivos de forma sistemática devido à variedade de estilos que aparecem em cada esfera de atuação. Além disso, da mesma forma que os gêneros discursivos se definem como enunciados relativamente estáveis, eles também evoluem e se renovam no contato social, num processo de hibridização. Desse modo, os gêneros discursivos, que regem a forma como as pessoas falam, são mais flexíveis e sujeitos aos impactos da atividade humana, tornando-os diversos e ilimitados.

2.3 A Sequência de Didática (SD)

Como método de intervenção no ensino e aprendizagem de gêneros textuais, uma Sequência de Atividades pode ser pensada como uma série de exercícios baseados em um determinado assunto e projetados para operar especificamente sobre um único tipo de gênero textual. Usamos como parâmetro as estratégias utilizadas em uma sequência didática, a fim de elaborarmos uma Sequência de Atividades através dos módulos didáticos e sequenciais para aprimorarmos as produções escritas dos educandos. Assim, tomamos como referencial Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definindo sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Elas têm por finalidade ajudar o aluno a dominar o gênero textual, tornando-o capaz de lidar com diversos gêneros em diversas situações, uma vez que é por meio deles que as práticas de linguagem se concretizam nas atividades dos aprendizes. Permitirão ao professor organizar as atividades de ensino para atender a núcleos temáticos e procedimentais. Assim concebida, elas inscrevem-se na linha do Interacionismo sociodiscursivo, naquilo que essa vertente teórico-metodológica da Linguística Aplicada tem a ver com as práticas sociais da escrita e da leitura e, pois, com a prática do professor em sala de aula.

Schneuwly (2005) destaca que o saber é o ingrediente essencial para a aprendizagem. Esse saber existe como um saber útil antes de ser transposto para a sala de aula. O autor constata que os “saberes”, na sequência didática, são decompostos e fragmentados em virtude da sequencialização dos conteúdos e em virtude de sua progressão e funcionamento dentro do sistema escolar (Gonçalves, 2011, p. 82).

De acordo com Schneuwly (2004), ela tem o objetivo de criar contextos de produção delimitados e efetuar atividades variadas, a fim de que o estudante domine determinado gênero em situações diversas de comunicação. Dessa forma, “elas procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação” (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 53).

Machado (2004), por sua vez, constata que auxiliam para um trabalho global e integrado; permitem integrar atividades de leitura e de escrita; possibilitam o trabalho com determinado gênero em vários suportes. Gonçalves (2011) afirma “ser necessário construir materiais didáticos adequados que permitam a transposição didática dos conhecimentos científicos para contextos de ensino-aprendizagem de nossos estudantes, em consonância com as capacidades dos alunos. ”

Esta estratégia, dessa forma, é a principal ferramenta para se ensinar a escrever, propondo uma elaboração e experimentação de atividades sequenciais sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita. Ensinar por meio desses recursos, segundo Dolz e Schneuwly (2004), tem a função de:

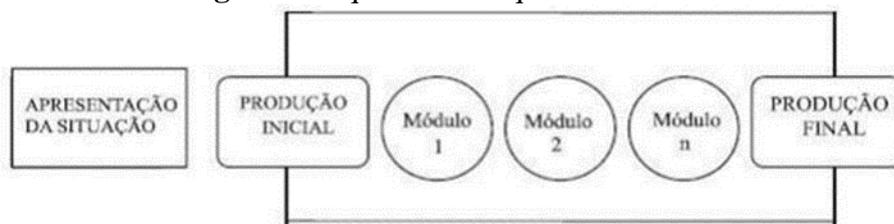
Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto regulação, construir nos alunos uma representação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma elaboração (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 110).

Essa metodologia tem como finalidade ajudar os alunos a se apropriarem de um gênero textual, possibilitando ao discente escrever de uma maneira adequada em cada situação de comunicação. Ela é um dispositivo didático que visa a oportunizar aos discentes, práticas de linguagem, de maneira metódica, em torno de um gênero oral ou escrito.

Deverá ser desenvolvida em módulos, os quais devem estar concentrados nas dificuldades que surgirem nas produções escritas dos alunos. A partir de uma avaliação diagnóstica, o professor (mediador) decidirá qual sequência de atividades é necessária para que os discentes dominem capacidades de linguagem para a mobilização do gênero em questão.

Dessa forma, ao elaborar uma sequência de atividades direcionada ao ensino/aprendizagem do gênero textual, devemos considerar o modelo de uma sequência didática em consonância com o objetivo de nossa pesquisa. Abaixo segue o modelo do esquema de uma sequência didática descrita de acordo com os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na Figura 1.

Figura 1 Esquema da Sequência Didática



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

Com base nesse esquema, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) orientam que os alunos sejam apresentados ao gênero textual que estudarão, mostrando-lhes a sua finalidade, o contexto de sua ocorrência e suas características.

CAPÍTULO II

3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO ESCOLAR: COLOCANDO A “MÃO NA MASSA”

Infelizmente, a história da educação brasileira vem sendo marcada negativamente por uma crescente preocupação em tentar explicar o fracasso escolar, principalmente após a pandemia de Covid-19¹¹. Os educandos, cujas famílias estão em situação de vulnerabilidade social, não conseguem obter progressos nas demandas escolares, principalmente na proficiência escritora. Como consequência, acabam por se sentir incapazes, gerando sentimentos como frustração e baixa autoestima. Esses fatores, associados à falta de motivação, têm contribuído para o surgimento dos problemas de aprendizagem.

Nesta pesquisa, focalizaremos essencialmente o problema da escrita. A fim de atingir o seu desenvolvimento, devemos combinar a aquisição de habilidades específicas, conhecimentos e princípios que sirvam de referência. Assim, adotamos sequências de atividades que são postas em prática nos seus usos e finalidades, em uma concepção enunciativo-discursiva, baseada em gêneros textuais, colocando o texto como unidade de ensino.

3.1 O Ensino da Escrita no Contexto Atual

Tendo em vista o contexto de pandemia, que impediu o contato presencial do aluno com a escola/conhecimento, e o fato de que um estudante que necessita de reforço das aprendizagens é um sujeito que já passou por processos de ensino que não lhe proporcionaram o desenvolvimento de suas habilidades, torna-se urgente uma reorganização de espaços e metodologias para suprir essas necessidades. Essa reorganização, muitas vezes, só é possível em um grupo pequeno, que apresenta as mesmas defasagens e dificuldades, ou em um atendimento mais individualizado e personalizado, caso seja necessário.

¹ A Covid-19 é uma doença causada pelo Corona vírus (CoV). A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto do novo Corona vírus (2019-nCoV) constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). (Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 08 jul. 2023.) Com a pandemia, foi necessário o distanciamento social, o que levou à adoção do ensino remoto. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou nesta sexta-feira (5/05), em Genebra, na Suíça, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19 (Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 08 jul. 2023.).

Reconhecemos as dificuldades trazidas pelo ensino emergencial, que, apesar de representar a melhor maneira de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, considerando professores e alunos distantes fisicamente, trouxe diversos desafios para a consolidação do ensino. Diante disso, o professor precisa conhecer profundamente a dificuldade de cada aluno para que possa planejar estratégias coerentes e eficientes para esse fim.

A escrita deve ser trabalhada com prioridade na escola com o objetivo de formar leitores e produtores críticos. Por meio da prática, os estudantes aprendem a defrontar-se com as diversas modalidades da escrita, tornando-se proficientes, de forma eficaz e compreensiva. Assim, percebe-se a importância de contextualizar o ensino, a fim de que o educando descubra a função social da escrita²². Tentando desenvolver habilidades e competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem e com diversos desafios, há a necessidade de ampliarmos as situações de aprendizagem.

Porém, infelizmente, nos dias de hoje, a escola ainda reproduz um condicionamento monológico, isto é, prioriza as formas da língua distantes das situações sociais de comunicação, longe das intenções de uso e do contexto social dos alunos, de forma isolada. É realmente doloroso constatar, atualmente, que muitos alunos escolarizados apresentam dificuldade na escrita. Arelado a isso, observa-se um grande número de docentes despreparados para auxiliá-los a melhorar a prática discursiva na escrita e – o que é mais grave – muitos deles não sabem escrever, não escrevem. Isto é, muitos educadores não praticam a escrita, devido à falta de interesse, à desmotivação, à formação acadêmica numa visão totalmente monológica, além da pressão interna e externa no ambiente escolar.

Diante de tantas adversidades, os mestres de Língua Portuguesa são condicionados a trabalhar com práticas escolares que enfatizam um ensino descontextualizado, vinculado a propostas prontas, materiais com livros didáticos e apostilas com métodos ainda tradicionais de ensinar linguagem na escola.

² Na concepção de proposta com os gêneros de texto, passamos a escrever de acordo com cada situação comunicativa. Bakhtin (2011, p. 262) ressalta que: “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo.” (Bakhtin, 2011, p. 262). Conforme o autor, os gêneros do discurso estão intimamente ligados às esferas pelas quais circulam, em que ocorrem a circulação, a produção e a recepção de discursos.

3.1.1 Estudo monológico da língua

As ideias de linguagem sobre produção de texto na escola, geralmente, enfatizam atividades mecânicas, apoiadas em um entendimento de texto como pronto e finalizado. Dessa forma, observamos que a produção textual é voltada para o ensino de gramática, o “ensino do texto pelo pretexto”, com atividades fragmentadas e totalmente descontextualizadas, “fora da realidade do educando”, o que não propicia ao estudante uma reflexão sobre a prática da língua, levando-o a escrever de maneira desconectada das funções sociais da escrita.

Percebemos propostas e planos de ensino ainda voltados para uma língua abstrata e mecânica, centrada na teoria que chamam de língua culta (padrão), com foco em decorar regras gramaticais e classificação das palavras. Essa didática de ensino, contrária à proposta de trabalho com uma língua viva e ativa, distancia os discentes da essência que a linguagem tem em suas vidas. O estabelecimento escolar, desse modo, não promove condições para ele desenvolver sua consciência linguística, por meio de práticas dialógicas; não ensina a escrever, porém, exige essa proficiência escritora.

Nesse cenário de “caos” instaurado na sala de aula, em relação ao ensino da escrita, abordaremos suas representações contextuais numa visão dialógica, construindo sentidos contextualizados numa realização efetiva da língua, pois a ação de linguagem considera o meio e o contexto social em que é construída.

3.1.2 Concepção de linguagem escrita e dialogismo

Atualmente, a escola tem a função de preparar o estudante de forma integral, para que ele seja capaz de enfrentar os desafios da sociedade, que se torna cada vez mais competitiva, exigente, requerendo um nível melhor de competência.

Os usos da linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus de funcionamento dos mecanismos de controle. Numa sociedade altamente dividida, produzem-se também recursos expressivos distintos. No ensino da língua, estas questões são presença constante. (Geraldi, 1997, p. 72).

Desse modo, salientamos que é papel da escola preparar os educandos, ensinando-lhes práticas de escrita, pois o discente tem o direito de adquirir aprendizagens, a fim de que possa

participar de atividades sociais e entendê-las, para atingir maiores níveis de letramento³, em um ensino da língua inclusiva, incorporando-o ao mundo letrado.

Frente a essas considerações, compartilhamos as informações apresentadas na nova BNCC:

Que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo, quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (Brasil, 2018, p. 62).

Essa assertiva nos mostra que é preciso valorizar o aluno dentro de seu contexto social e cultural, prestigiando sua subjetividade, seus valores, suas expressões e seus costumes. Estudos e pesquisas de abordagem sociointeracionista e socioconstrutivista têm evidenciado a importância das práticas interativas. Garcez (1998, p. 42) certifica que “é pela via da reflexão das práticas interativas sobre a escrita no universo escolar que o paradigma cognitivista começa a ser superado, dando lugar às reflexões sócio construtivistas e sociointeracionistas.”

No trabalho com a escrita, o estudante apreende novas impressões e pode reconhecer seus sentidos na relação com o outro. A partir de saberes já aprendidos, em um cenário dialógico, produz seu próprio texto, na sua relação com a linguagem e o mundo. Por isso, a escola necessita apreciar e trabalhar com atividades de escrita que possam levar em consideração esses aspectos referentes ao indivíduo, seu estudo e integração no mundo, pois sua relação com a palavra atravessa as práticas e os muros da escola.

Por intermédio da linguagem, o ser humano influencia e muda o meio e o mundo em que vive, por meio de uma concepção dialógica de relações, conforme sua precisão. Somos formados por intermédio dessas interações e vivências que percorrem nossa vida cotidiana. Diariamente, somos colocados em uma teia de vínculos dialéticos que nos constroem como seres sociais, históricos e ideológicos. Sendo assim, é essencial que o discente se transforme ativamente num sujeito discursivo, considerando sua subjetividade, história e sua ideologia.

Esse “ser dialógico” não pode ser “convertido” numa simples nota avaliativa nesse processo. De acordo com as palavras de Garcez (1998, p. 20), “A linguagem não existe num vácuo, mas imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis. Assim, todo universo

³ O letramento diz respeito aos usos sociais que envolvem a leitura e a escrita. Segundo Kleiman (1995, p. 20), fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico, processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola.”

linguístico constrói-se, existe e funciona num universo social, coletivo, e não pode ser abstraído dessa condição”.

3.2 PRODUÇÃO TEXTUAL NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Nesta pesquisa, objetivamos desenvolver ações com a escrita, sob o enfoque da linguagem dialógica. Essa perspectiva requer que as experiências subjetivas do estudante, como sujeitos discursivos, sejam levadas em consideração. Desse modo, ganha destaque o que ele tem a dizer, em uma proposta integrada com a língua, permeada por um entrelaçamento de valores discursivos, que eclodem apenas da prática cognitiva.

Para isso, vale pensar na afirmação de Geraldi (2012, p. 131): “É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas...”

De acordo com Silva (2012), muitos estudos têm evidenciado que as práticas de produção textual não estão efetivamente ocorrendo de forma a apreciar o modelo dialógico sociodiscursivo da língua. Em vista disso, a instituição escolar deveria conceder ao estudante condições para que ele amplie sua aptidão comunicativa.

Buscamos, então, considerar situações de produção escrita nas quais o discente usuário/falante apresenta uma história a ser contada e compartilhada, em que ele possa alcançar maiores níveis de clareza e textualidade em seus textos e identificar sentido nessa proposta.

Com base nas ideias de Vygotsky e Bakhtin pode-se pensar numa nova dimensão do espaço escolar que possibilite a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento, acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes. A ação compartilhada, permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional. (Freitas, 2005, p. 309).

A prática da escrita é um processo que valoriza as particularidades linguísticas e discursivas do discente, entrelaçadas com o contexto de uma interação dialógica, possibilitando-lhe escrever textos conforme o seu olhar, seu posicionamento e suas próprias necessidades no desenvolvimento da escrita. À proporção que ele (aprendiz-autor) utiliza práticas de escrita, amplia seu repertório linguístico, construindo seu discurso com o discurso dos outros, ficando, assim, mais evidentes as informações contidas no seu texto.

Sendo assim, munido de uma intenção sociodiscursiva, o sujeito discursivo manifesta, na sua expressividade, a intenção ou propósito de escrever ao outro, numa atitude expressiva,

em um contexto no qual expressará, no texto, seus valores ideológicos e culturais, diante da situação de comunicação (ato da escrita). Desse modo, a aprendizagem da escrita beneficiará o aprendiz (sujeito discursivo) no desenvolvimento sociodiscursivo, pois ele relaciona os elementos e seus referentes para significá-la em seus contextos referenciais. Torna-se, assim, o ensino mais eficaz, melhorando a proficiência escrita.

Atualmente, no ensino fundamental, deparamo-nos com crianças e adolescentes que enfrentam vários obstáculos na produção escrita. À medida que praticamos o ato de escrever numa visão dialógica, esses transtornos tendem a minimizar-se. Mas a escola precisa promover esse alcance, pois, se não praticarem o ato de escrever, os aprendizes ficarão distantes do signo e da escrita. A escola precisa promover essa intimidade entre o sujeito discursivo e o círculo linguístico, por meio de práticas discursivas que entrelaçam os mecanismos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos do contexto.

Assim sendo, propomos a produção textual pautada por uma sequência de atividades, explicitando princípios de práticas dialógicas da linguagem. Partindo dessa conjectura, adotamos como objetivo uma proposta diferente que valorize e considere as condições interlocutivas, o contexto sócio-histórico, a emocionalidade dos educandos.

3.3 Sequência de Atividades de Leitura e Produção Textual

Com a proposição da BNCC (Brasil, 2017), o campo da Linguística Aplicada, em especial, passou a se empenhar nos estudos relacionados ao ensino de línguas, tendo os gêneros discursivos como eixo de articulação e progressão curricular. A BNCC, que privilegia o desenvolvimento da capacidade comunicativa, ressalta ainda que “o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (Brasil, 2017, p. 19).

Nessa perspectiva, esta pesquisa pretende aprimorar o texto escrito dos (as) alunos (as) por meio de uma sequência de atividades de leitura e produção de Crônicas, em que uma das estratégias utilizadas é trabalhar com as vivências: quando o agir é vivencial, o estudante aprende vivenciando situações escolares a partir de seu mundo, em que a produção escrita esteja contextualizada nas práticas sociais. Sendo assim, o trabalho com o ensino da escrita, elaborando propostas com sequência de atividades, objetiva reduzir o número de iletrados com

defasagens severas na competência escritora e o fracasso escolar no que se refere à proficiência escrita de linguagem.

3.3.1 O modelo da Sequência de Atividades

Com base em Schneuwly e Dolz (2004 apud Gonçalves; Nascimento, 2011), apresentaremos o modelo da Sequência de Atividades adotado na pesquisa.

1º) Apresentação da situação:

1) O aluno deve ser exposto ao problema de comunicação que constitui o projeto coletivo da turma. A produção de um gênero será a tarefa de comunicação oral ou escrita que os alunos deverão realizar. O professor dá indicações sobre quem são os destinatários, as finalidades, o gênero a ser abordado, o conteúdo com o qual vai trabalhar, o suporte material da produção etc.

2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com o qual vai trabalhar e saber de sua importância.

3) O aluno terá o primeiro encontro com o gênero pela leitura ou pela audição de textos e organização do mural de classe.

2º) A produção inicial

1). A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício.

2). A produção inicial serve como uma avaliação diagnóstica para a verificação das capacidades reais dos alunos.

3). Início da avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir; permite ao professor adaptar os módulos ou oficinas de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.

3º) Módulos e oficinas (capacidades de linguagem)

1). Trabalhar os problemas, de diferentes níveis, detectados na avaliação diagnóstica:

- a) Representação da situação de comunicação (contexto de produção);
- b) Pesquisas e leituras para melhorar a falta de conhecimento sobre o tema;
- c) Atividades para o planejamento do texto: a estrutura mais ou menos convencional do gênero;
- d) Atividades sobre o estilo do gênero em diferentes autores;
- e) Atividades sobre os títulos;
- f) Atividades de observação e de análise de textos;
- g) Tarefas simplificadas de produção de texto;
Análise linguística (ortografia, pontuação, conexão, coesão referencial, coesão verbal, organização sintática, variante linguística, vocabulário);
- h) Atividades com gêneros orais pertinentes.

2) Análise das atividades realizadas para capitalizar as aquisições elaboradas: elaboração da “lista de constatações”.

4º) A produção final: culminância da avaliação formativa

- 1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.
- 2) Completar a proposta de interação inicial, enviando os textos aos destinatários.

Após a implementação dessa Sequência de Atividades, constata-se que o desenvolvimento do trabalho com a produção de Crônicas é um ingrediente dialógico de suma importância para o objetivo proposto, pois o intelecto ou a consciência dos educandos formarão ideologias, reflexões no mundo social em que vivem, interagindo com o outro na sua comunidade. Traremos o modelo da Sequência de Atividades adotado na pesquisa.

3.3.2 O Gênero Crônica

Encontramos, em nossas vivências, uma variedade de atividades discursivas socialmente em nosso meio. Nesse sentido, destacamos o trabalho com o gênero textual⁴ Crônica, ancorado nas relações entre indivíduo e sociedade, como forma de reforçar o vínculo, as experiências e os valores permeados na relação Comunidade/Escola e Professor/Aluno.

A Crônica é uma combinação literária e jornalística. É uma ferramenta útil para estudantes que desejam examinar e refletir sobre aspectos banais de sua vida cotidiana. Como um texto rico, que trata dos problemas contemporâneos com leveza e subjetividade, também leva a oportunidades reais para ampliar sua língua e conhecimento global. Esse gênero literário apresenta personagens familiares aos alunos, que refletem sobre suas experiências com um misto de comédia, sarcasmo e crítica.

Sá (1985) ressalta a natureza jornalística da Crônica, argumentando que o seu estilo aligeirado e simples decorre do fato de que ela surgiu primeiro no jornal e, portanto, assumiu o caráter transitório desse suporte. Muito interessante é a explicação fornecida pelo autor sobre seu perfil estilístico:

(...) esse seu lado efêmero de quem nasce no começo de uma leitura e morre antes que se acabe o dia, no instante em que o leitor transforma as páginas (do jornal) em papel de embrulho, ou guarda os recortes que mais lhe interessam num arquivo pessoal. O jornal, portanto, nasce, envelhece e morre a cada 24 horas, nesse contexto a Crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que leem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou raro momento de trégua que a televisão lhes permite. Sua elaboração também se prende a essa urgência: o cronista dispõe de pouco tempo para preparar seu texto, criando-o, muitas vezes, na sala enfumaçada de uma redação. Mesmo quando trabalha no conforto e no silêncio de sua casa, ele é premiado pela correria com que se faz um jornal (...). A pressa de escrever, junta-se a de viver. Os acontecimentos são extremamente rápidos, e o cronista precisa de um ritmo ágil para poder acompanhá-los. Por isso a sua sintaxe lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito. (Sá, 1985, p. 10-11).

O caráter transitório, na visão de Melo (2002, p. 1470), é manifestado porque a Crônica situa-se na fronteira entre a informação das atualidades e a narração literária, configurando-se como “um relato poético real”. Nesse sentido, o cronista empresta lirismo ao resgate de nuances do cotidiano, contendo ingredientes de crítica social. De acordo com esse autor, é o palpite descompromissado do cronista que fornece ao leitor a dimensão sutil dos acontecimentos nem sempre revelada claramente pelo repórter ou articulista. É por essa razão que a Crônica exerce um fascínio em seu público leitor.

⁴ Neste trabalho, adotamos a nomenclatura gêneros textuais, segundo Dolz e Schneuwly (2004).

Sabino (1965, p. 174), por sua vez, explica que o texto da Crônica é “recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida [...] visa ao circunstancial, ao episódico” e numa “perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico”, encontra-se o essencial do texto.

A capacidade dos alunos de praticar a leitura de forma prazerosa e autodirigida é potencializada quando o gênero textual Crônica é introduzido em sala de aula como ferramenta instrucional. A escolha do gênero Crônica se deu por ter poucos personagens, texto curto, com fatos do dia a dia, transcrevendo-os de maneira poética e sensível, ou produzindo humor, ou possibilitando de maneira crítica uma reflexão sobre os problemas sociais reais vivenciados em sua comunidade.

Isso aguçou e envolveu o aluno a redigir com mais prazer e motivação, pois, segundo Passarelli (2012, p. 60), “Um dos motivos da resistência dos alunos ao ato de escrever é que os temas propostos para a redação estão distantes da realidade em que vivem”. O autor declara ainda que “a produção de textos na escola é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. [...] O papel da escola é criar situações interlocutivas próprias para que o estudante aprenda a escrever melhor os seus textos” (Passarelli, 2012, p. 60).

Além disso, os temas abordados estão mais próximos da realidade dos alunos/leitores. Ao contextualizar situações comunicativas cotidianas, é possível ensiná-los a analisar, compreender e construir a partir de uma compreensão clara, coerente e coesa da linguagem diante de um texto. Essa interação facilitará a aprendizagem, tornando-a mais significativa e ativa, transformando-os em um sujeito ativo, crítico e reflexivo, capaz de conhecer seus direitos e deveres e lutar por dias melhores. Desse modo, poderão conquistar seus objetivos, ter liberdade, igualdade, fraternidade e menos injustiças sociais.

3.3.3 A produção de Crônicas

As oficinas de leitura e produção de Crônicas foram desenvolvidas numa perspectiva dialógica, contribuindo para um debate mais inteligível e investigativo do papel da escrita na escola, no desenvolvimento das diferentes práticas sociais. Pretende-se, assim, melhorar os textos dos alunos numa esfera artístico-literária, com mais participação social, a partir desse letramento do gênero textual Crônica.

Por meio da realização de uma série de Ateliês de Produções Escritas, os alunos podem aperfeiçoar sua prática escrita, melhorando suas habilidades como autores. Porém, independentemente da produção textual, devemos dar importância ao processo, e não somente ao “desenlace”. Releitura e reescrita são imprescindíveis para obtermos um acabamento almejado em um gênero textual, possibilitando ao discente escrever de uma maneira adequada a cada situação de comunicação.

Após aplicarmos avaliações diagnósticas, constatamos que a pandemia deixou graves consequências no que se refere à produção textual escrita, com perdas irreparáveis no contexto escolar. Pensamos em construir estratégias, com várias ações formativas, visando minimizar essa “catástrofe educativa” no caminho de todos os estudantes pelo Brasil e no mundo.

Escolhemos trabalhar com o terceiro ciclo, objetivando o desenvolvimento das habilidades e competências da escrita. Sobre a produção de texto, a BNCC menciona a habilidade de: “Criar contos, Crônicas, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos” (Brasil, 2018, p. 183).

Mediante ao trabalho com Sequência de Atividades, conheceremos especificidades de nossa clientela escolar, como os diferentes costumes, linguagens e culturas. A partir do modelo de sequência didática apresentado, os educandos iniciaram a primeira versão das Crônicas. Os textos foram recolhidos e iniciei a correção interativa, utilizando um bilhete no final, a fim de auxiliá-los na reescrita futura.

Na sequência, os alunos fizeram uma reflexão sobre o “bilhete” interativo e iniciaram a reescrita da segunda versão, revisando o seu próprio texto, a partir das intervenções pedagógicas. Essa proposta visou aplicar os conhecimentos compreendidos na escrita. Muitos fizeram algumas modificações e se esforçaram para atender a todas as propostas que se encontravam no bilhete interativo.

O bilhete orientador é considerado aqui como um gênero catalisador, no sentido de Signorini (2006, p. 08), ou seja, como um gênero que favorece “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”.

A respeito dos resultados apurados, observamos, por parte dos discentes, muitos impasses relacionados à produção das Crônicas, ainda que fossem aplicados às metodologias abordadas ao longo da pesquisa. Entretanto, sabemos que escrever é um trabalho árduo, o qual exige prática e empenho, e infelizmente nossos educandos não estavam habituados, ou

familiarizados, com esse tipo de atribuição na escola. Refiro-me à escrita dialógica. Além disso, não tinham costume de organizar, escrever, revisar, reescrever seu próprio texto.

Por outro lado, observamos também que a maioria teve mais engajamento, um comprometimento ao longo da pesquisa. A fim de adquirir o gosto pela escrita, manifestaram uma inspiração e um contentamento maior, ao relacionar as produções das Crônicas. O ensino dialógico proporciona aos alunos novas experiências nos estudos da linguagem e contribui para a formação de um ensino letrado.

Para esta proposta, focamos os aspectos macro textuais e dialógicos, ou seja, analisamos os aspectos relacionados ao gênero, à coesão e à coerência textual, bem como as características estudadas nos módulos da Sequência de Atividades. Também nos baseamos no eixo norteador do ciclo 3, que aborda o tema: “Vivências, identidades e estrangeiridades”. Utilizamos ainda dados de pesquisas socioeconômicas e socioculturais (escolaridade dos pais, estado de origem da família, renda financeira familiar e pretensão profissional futura) produzidas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da escola, a fim de conhecer melhor a realidade da nossa clientela escolar, pois existem diversos fatores que intervêm no processo de aprendizagem.

No próximo item, são apresentados os procedimentos metodológicos e a descrição do contexto, dos participantes e das fases de desenvolvimento da pesquisa.

4 METODOLOGIA

4.1 Tipo de Estudo: Pesquisa-Ação

Por se tratar de uma proposta pedagógica de base empírica, construída por meio de uma pesquisa executada em situação concreta de sala de aula, entendemos tratar-se de uma pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1997, p. 14), a pesquisa-ação pressupõe “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, em que “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Thiollent (1995) assegura ainda que esse tipo de pesquisa é uma forma de experimentação em tempo real, na qual o pesquisador intervém conscientemente, requerendo a participação dos atores. Neste caso, o pesquisador é, também, ao lado dos alunos (e até dos gestores da escola pesquisada), um participante representativo.

De acordo com Morin (2004, p. 56), a pesquisa-ação “permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática”.

Na pesquisa-ação, os atores deixam de ser simplesmente objeto de observação e passam a sujeitos da pesquisa (Thiollent, 2006). Ao professor considerado “objeto” de estudo, a quem se estuda de maneira objetiva e avaliativa, opõe-se a visão de um professor considerado colaborador da pesquisa, a estudar a própria prática de maneira reflexiva, na condição de sujeito que produz e reelabora conceitos, conhecimentos – e sua prática. Nesta pesquisa, o professor desempenha o papel de coprodutor de conhecimento, a partir da sua prática cotidiana, com a ajuda de pesquisadores acadêmicos, com destaque para o orientador.

Ibiapina (2008) considera a pesquisa-ação (ou pesquisa “colaborativa”, conforme a denomina) um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação contínua de professores. Segundo a autora, é na troca de saberes e reflexão sobre os “fazer” que se configura a ação colaborativa entre pesquisador e participantes da pesquisa, pois esse tipo de trabalho articula-se mediante reflexão e negociação, em que se diluem as relações de poder.

Não se supõe, entretanto, a existência de simetria entre os conhecimentos dos sujeitos, tampouco semelhança de significados ou valores. O que há, nesse tipo de abordagem, é um movimento dialético constante entre teoria e prática, em que “investigadores e educadores

trabalham, conjuntamente, na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação” (Ibiapina, 2008, p. 23).

Nesse sentido, entendemos que uma pesquisa dessa natureza (ação + colaboração) pode trazer resultados satisfatórios à superação dos problemas estruturais, físicos, pedagógicos, teórico-metodológicos ou formativos, enfrentados no cotidiano do processo educacional inclusivo, que também faz parte da realidade deste pesquisador no ambiente escolar.

Esse tipo de pesquisa compreende várias fases: fase exploratória (para determinar o campo de investigação, expectativas, tipos de auxílio); formulação do problema; construção de hipóteses; seleção de amostra; coleta de dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do plano de ação; divulgação dos resultados. Essa, porém, não é uma sequência rígida.

A proposta didática será organizada em unidades (sequência de aprendizagem), em que constarão os objetivos específicos (habilidades a serem desenvolvidas, incluindo as linguísticas e prática de análise) para cada conteúdo e atividades executadas. Serão também apresentadas informações básicas para execução das atividades, bem como sobre a avaliação, que deve ser contínua e progressiva.

A pesquisa-ação é uma espécie de estudo social de base empírica que é realizado em estreita associação com uma ação ou a solução de um problema comunitário, e no qual tanto os pesquisadores quanto os participantes que representam a situação ou problema estão envolvidos de uma nova maneira (Thiollent, 1997). Usando essa forma de investigação como ferramenta, os pesquisadores podem diagnosticar melhor os problemas e elaborar estratégias para resolvê-los. Segundo Stringer (1996), a pesquisa-ação consiste em três etapas básicas: observação, na qual os dados são coletados e um cenário é construído; pensamento, em que os fatos são explorados, analisados e interpretados; e ação, em que as ações são implementadas e avaliadas. De acordo com essa teoria, o processo de fazer pesquisa-ação pode ser dividido em quatro fases distintas: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação (Cf. Thiollent, 1997), explicitadas nas próximas seções.

4.2 Descrição do Contexto, dos Participantes e o Período da Pesquisa

4.2.1 Contexto

A pesquisa foi executada na EMEFEI/EJA “Dr. João Alves dos Santos” de Educação Integral de Ensino Fundamental, da rede municipal de Campinas-SP. As comunidades atendidas pela escola são caracterizadas como área de risco, ocupada por sucessivas ondas de imigrantes, vindas principalmente do Nordeste, e por famílias de sem-teto. A região no entorno apresenta um alto índice de vulnerabilidade e exclusão social. Esse contraste negativo influencia em todas as questões pedagógicas.

Considerando informações e dados do PPP da escola (Projeto Político Pedagógico), “a instituição atua em favor da escola inclusiva, visando garantir os direitos dos alunos-cidadãos, o respeito ao bem comum e à ordem democrática, os vínculos familiares, a tolerância e a solidariedade, à luz da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade. A escola fica próxima de um grande entroncamento rodoviário, envolvendo as vias D. Pedro I, Anhanguera, Bandeirantes e SP 101. A região conta com número expressivo de transportadoras e uma rede de serviços ligados a esse segmento. Além do ramo rodoviário, a região concentra também um importante complexo ferroviário, o corredor de exportação de commodities com o destino ao porto de Santos e um ramal ferroviário com destino ao aeroporto de Viracopos. Todos cruzam a região onde a escola está situada.

Algumas das comunidades atendidas pela escola foram constituídas nos terrenos próximos das margens dessas rodovias e ferrovias; algumas habitações foram caracterizadas como área de risco e muitas famílias foram removidas para conjuntos habitacionais da região sudoeste do município de Campinas, contudo, na atualidade, a ocupação dessas áreas está sendo retomada e muitas famílias estão residindo nas áreas de risco. A região, ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, apresentava uma vocação agrícola, fazendo parte da cultura cafeeira na região; as áreas agrícolas foram sendo reduzidas pelo avanço dos processos de urbanização e novos bairros foram surgindo, entretanto, a região não eliminou completamente a atividade agrícola: temos várias áreas onde ainda é praticado o cultivo de hortaliças de forma comercial.

A construção da Estação Ferroviária Boa Vista na segunda metade do século XIX pode ser considerada um dos marcos iniciais do processo de urbanização da região. Inclusive, a antiga Companhia Ferroviária Paulista construiu um conjunto de casas para os trabalhadores responsáveis pela operação da estação. No final da década de 70 e no início da década de 80 do

século passado, novos bairros começaram a surgir na região, como a Vila Lunardi, bem como o Condomínio Regina, que está localizado quase em frente à escola.

No final dos anos 80 e início dos anos 90 a região do Bairro Boa Vista foi ocupada por sucessivas ondas de migrantes, vindos principalmente de Estados das regiões Nordeste e Sul, bem como por famílias de sem-teto. Rapidamente, diversas comunidades foram surgindo no entorno da escola e próximas às margens das rodovias e linhas férreas.

A EMEFEI/EJA Dr. João Alves dos Santos é frequentada por estudantes de numerosas comunidades do Distrito de Nova Aparecida e adjacências. A maioria dos estudantes matriculados na escola concentra-se nas comunidades mais próximas ao entorno da escola.

Nas áreas periféricas da metrópole de Campinas encontramos bairros que passaram por um processo de legalização e urbanização, recebendo infraestrutura básica como rede elétrica, água encanada, rede de esgoto, pavimentação e coleta de lixo. Outras reivindicações voltadas para a ampliação de equipamentos públicos, novas escolas, creches, postos de saúde, novas linhas de transporte coletivo vêm sendo atendidas muitas vezes fruto da mobilização de cada comunidade. Contudo há diversas famílias que ainda se encontram sem acesso a saneamento básico e energia elétrica e, portanto, morando em situação de risco e vulnerabilidade.

A região do entorno da escola apresenta muitas áreas de risco ou terrenos onde a questão da posse e propriedade da terra não foi ainda resolvida, muitas não reúnem condições de legalização e, por isso, não recebem os investimentos públicos de infraestrutura. Muitas famílias das áreas mais críticas foram removidas para conjuntos habitacionais, contudo, as áreas foram ocupadas novamente por novas famílias na atualidade.

O ponto de referência na região é o Complexo Penitenciário Campinas-Hortolândia, com várias unidades prisionais e uma população carcerária de milhares de pessoas em situação de reclusão. Algumas famílias instalam-se na região para acompanhar o cumprimento da pena de parentes tendo em vista que temos muitos bairros vizinhos ao complexo penitenciário e muitos alunos que são parentes de pessoas naquela situação.

A região no entorno da Escola apresenta um alto índice de vulnerabilidade e exclusão social: além dos problemas de infraestrutura urbana, deficiências de equipamentos na área de educação infantil, postos de saúde, cultura, lazer, uma parcela significativa dos moradores convive com problemas de segurança pública. Um indicador desse alto índice de vulnerabilidade e exclusão social é o número de famílias que são atendidas por programas sociais entre os quais, o “Bolsa Família”. No caso de nossa escola, temos um total de 235 estudantes que são atendidos pelo programa. Se compararmos com o total de estudantes matriculados (Integral e EJA) temos um índice de mais de 40% de beneficiários do programa.

Somos uma escola pública que reflete a diversidade e pluralidade étnica da sociedade brasileira, com população migrante, resultante de fluxos de êxodo rural, sendo muitos trabalhadores de baixa renda que procuram os grandes centros urbanos em busca de melhores possibilidades de vida.

A instituição escolar tem procurado desenvolver em seu projeto pedagógico ações que visam ampliar as discussões referentes às questões de gênero, etnia, desigualdades sociais e sexualidade. Em 2018, elaboramos um Plano de Convivência e em 2022 elaboramos o Plano de Reordenamento Curricular, que estabeleceu a convivência como sendo a meta de prioridade número 1 dos trabalhos realizados pela escola, de modo geral, sobretudo depois do período de isolamento causado pela pandemia do coronavírus.

Existem diferentes instâncias através das quais temos produzido diagnósticos do clima de convivência na escola, tais como a CPA, o projeto de rodas de conversas, projetos de cultura de paz na escola, por meio dos quais a temática tem sido objeto de problematização mediante os estudantes de todo o Ensino Fundamental. Também, com diversas práticas estamos produzido diagnósticos acerca das experiências de vida de nossos estudantes, da percepção que os estudantes têm de si mesmos e da realidade em que vivem, os quais têm sido utilizados como subsídios para essas discussões e para ações pedagógicas e para o planejamento escolar como um todo, com os objetivos de combater preconceitos e discriminações, além de informar sobre direitos, ampliar a compreensão dos estudantes a respeito da realidade em que vivem, melhorar o clima de convivência, etc. As assembleias de classe, a criação de Grêmios Estudantis, o envolvimento dos estudantes nas reflexões e ações para o combate ao bullying, o incentivo à autonomia e organização dos estudantes, são alguns exemplos de ações que visam criar um ambiente de convivência favorável à aprendizagem na escola.

A escola tem estabelecido algumas parcerias com a Universidade para o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para a melhoria do clima de convivência e da qualidade de ensino em nossa escola. Nos últimos anos, uma das parcerias foi com o GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral) da UNICAMP, através de processos formativos na escola.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ministério da Educação (IDEB) aponta que a Escola João Alves tem atingido as metas projetadas. Com a implantação da Escola Integral, tem diminuído gradativamente o índice de retenção por frequência e também por conceito. A escola também tem procurado pensar a avaliação interna na perspectiva de uma Avaliação Institucional Participativa como possibilidade de processos complementares às

avaliações externas e censitárias e está começando a trabalhar para construir instrumentos nesse sentido.

“Temos uma equipe de educadores, professores e gestores, empenhada no aprimoramento da qualidade de ensino oferecida pela nossa escola; desenvolvemos o projeto pedagógico com diferentes estratégias voltadas à aquisição de saberes e conhecimentos historicamente construídos, à melhoria da convivência e do respeito à diversidade étnica, à igualdade social e de gênero, à diversidade sexual e à busca da compreensão da realidade complexa e contraditória em que vivemos de maneira a contribuir de forma significativa para a formação das crianças, adolescentes e adultos para o pleno exercício da cidadania.” (Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola “Dr. João Alves dos Santos”, Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2023).

Figura 2 As linhas férreas da região da escola, referências para os alunos



Algumas das comunidades atendidas pela escola foram constituídas nos terrenos próximos das margens dessas rodovias e ferrovias. Algumas habitações foram caracterizadas como área de risco e muitas famílias foram removidas para conjuntos habitacionais da região sudoeste do município de Campinas.

Figura 3 Entorno da escola

4.2.2 Participantes

O público-alvo, no início da pesquisa, era no total de 40 alunos. São estudantes do 7º ano do ensino fundamental, 3º ciclo, da escola municipal EMEFEI - EJA “Dr. João Alves dos Santos” (Campinas - SP), divididos entre duas turmas, 7º A, com 20 alunos, e 7º B, com 20.

4.2.3 Período

A pesquisa teve início em abril de 2022 e terminou em junho de 2023.

4.3 DESCRIÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

As atividades foram desenvolvidas conforme a descrição a seguir.

4.3.1 Etapa 1: fase exploratória

Na fase exploratória, definimos a população-alvo da pesquisa, isto é, a escolha dos sujeitos e da (s) sala (s) de aula, realizamos o diagnóstico e o registro de problemas na produção textual escrita. O propósito foi identificar as dificuldades mais comuns entre os alunos.

O processo de intervenção/aplicação da sequência de atividades iniciou-se com a abordagem do gênero, a partir da retomada das habilidades já trabalhadas em sala de aula. Por meio de um levantamento do conhecimento prévio dos alunos, foi introduzido o estudo do gênero e foram realizadas as atividades.

No primeiro contato com os discentes, fizemos uma conversa, a fim de já trabalhar, nas aulas subsequentes, o gênero textual Crônica. Realizamos um debate para analisar os conhecimentos prévios dos educandos quanto à Crônica e a forma de ampliar esse conhecimento. Iniciamos uma discussão oral, expondo a definição e característica, diferenciação em relação a outros tipos textuais que ainda são confundidos com gêneros textuais. Em seguida, aplicamos atividades envolvendo leitura e escrita.

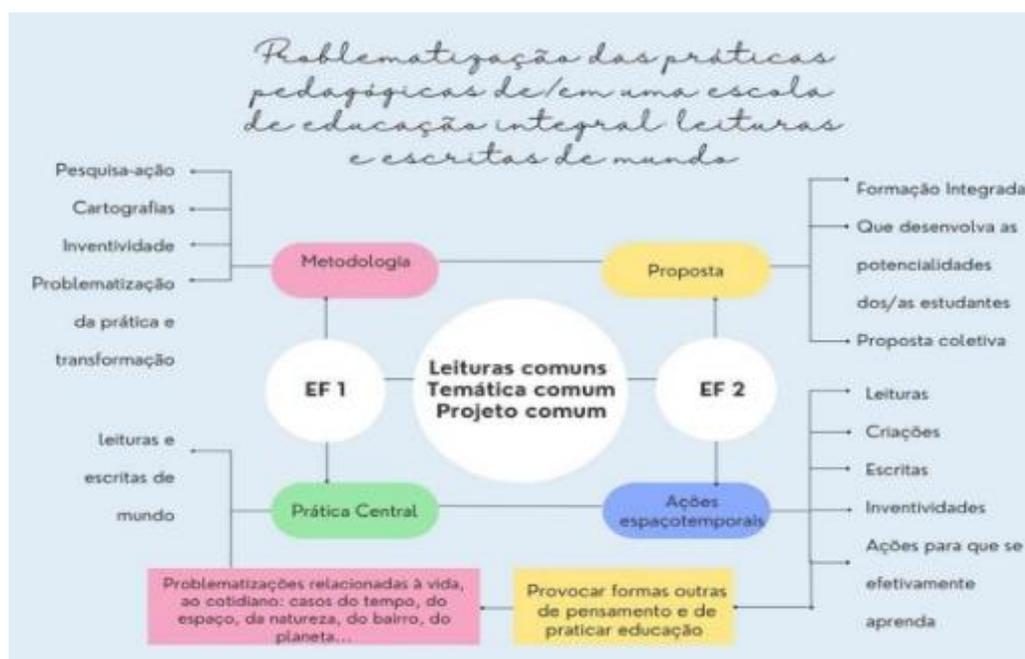
É importante ressaltar que se entende o processo de leitura intimamente ligado à escrita, pois, ao colocar em foco o ato de ler, levamos o aluno a iniciar um processo de construção de pensamento crítico que o motivou sobre o modo de ver o lugar, traçando relações com o espaço em que vive.

Logo depois, foi realizada uma discussão oral sobre o bairro onde moram, suas características e locais marcantes. A partir daí os alunos relataram casos sobre a família, os moradores e os vizinhos, fatos do cotidiano e lugares de lazer. Nesse momento, falamos sobre a noção de ciclo de aprendizagem em termos de desenvolvimento cultural, considerando a relação entre as vivências e os aspectos cognitivos de determinados grupos sociais ou pessoas. Nesse sentido, pensando nas especificidades do Ciclo 3, entendemos que as noções de “identidade” e “estrangeiridades” e a relação entre elas seriam de grande importância para

articular as vivências comuns dos estudantes, mobilizar saberes e conhecimentos, possibilitar leituras de si e do mundo, para a construção de novos conhecimentos, e posteriormente, para o desenvolvimento de seus projetos de vidas, narrados por meio das produções de Crônicas.

Considerando a construção do currículo das Escolas Integrais de Campinas, a Secretaria Municipal de Educação construiu uma política educacional voltada a oferecer cursos de formação aos educadores, a fim de disponibilizar subsídios e orientação aos profissionais, para que se elaborem novas propostas pedagógicas que viabilizem melhorias à qualidade no Ensino Fundamental. Dessa forma, utiliza-se esses recursos na prática escolar com pesquisas que relacionam as vivências dos educandos com temas próximos a sua realidade, visando facilitar o aprendizado e conseqüentemente amenizar as dificuldades no ensino, principalmente relacionadas à produção escrita.

Figura 4 Curso para formação de docentes (Secretaria Municipal de Educação - Campinas/SP)



4.3.2 Etapa 2: fase principal

Foi solicitado que os alunos tirassem fotos dos locais, das paisagens onde vivem (ver figura 2), com seus celulares, e produzissem relatos sobre essa imagem. O objetivo foi compreender a cidadania em uma perspectiva planetária, pensando as relações entre o local e o global, entre o “eu” e o mundo, e refletir sobre a diversidade cultural, a relação com o meio

ambiente, os meios de comunicação e os direitos humanos, questões que dizem respeito a toda a humanidade.

Figura 5 A fotografia como crítica à realidade



Pedimos para que os educandos trouxessem fotos de si mesmos e de sua família, comentando sobre suas origens, preferências, costumes, enfim, sobre o seu “eu” que faz parte do mundo em que vive. Os comentários foram registrados sob a forma de desenhos numa folha de sulfite.

Figura 6 O olhar do aluno diante dos problemas da sua realidade (aluno João Paulo – 7B)



Tudo isso foi planejado a fim de resgatar suas identidades, com a finalidade de motivá-los, pois observa-se que os alunos têm vergonha do local onde moram, devido à falta de estrutura, à alta vulnerabilidade e os problemas sociais. Essas imagens foram o ponto de partida para a escrita da Crônica. Foi oportuno realizarem atividades diferenciadas com propostas alternativas para o cotidiano escolar e extraescolar (comunidade e clientela local), a fim de instigar os alunos, com o objetivo de desenvolver a escrita de narrativas e histórias de vida, as quais serviram como estímulo nesta proposta.

Projetamos nesta etapa, incluir o componente curricular de Geografia no sentido de inserir a perspectiva interdisciplinar na pesquisa dos estudantes acerca dos bairros onde moram, no entorno da escola, localizada na Vila Lunardi, na região norte de Campinas. Os alunos pesquisaram a região nas imagens do Google Maps, com o objetivo de produzir um mapa com os limites entre os bairros.

Figura 7 Produção de mapas da região em que se localiza a escola (trabalho interdisciplinar com Geografia)



Em seguida, os mapas produzidos foram comparados com a planta da cidade de Campinas.

Figura 8 Mapas produzidos pelos alunos



4.3.3 Etapa 3: fase de ação 1

Os alunos foram convidados a pesquisar sobre Crônica, com o objetivo de adquirir mais conhecimento do gênero em análise, suas características e reflexões. Após essa pesquisa, os educandos foram levados à biblioteca para iniciar as leituras de Crônicas. Eles escolheram um livro para que a escola pudesse comprar exemplares, com o objetivo de realizar uma roda de leitura na sala de aula.

Antes da leitura do livro escolhido – Para gostar de ler: Crônicas – volume 5, tecemos coletivamente alguns combinados pedagógicos para que pudéssemos aproveitar a leitura com mais qualidade e prazer. Assim, poderíamos desenvolver a criticidade, a oralidade, a escuta, as vozes, a discussão e a interpretação dessas proficiências, obedecendo aos direitos e aos deveres dentro de um diálogo crítico, interativo e democrático.

Figura 9 Roda de leitura na sala de aula



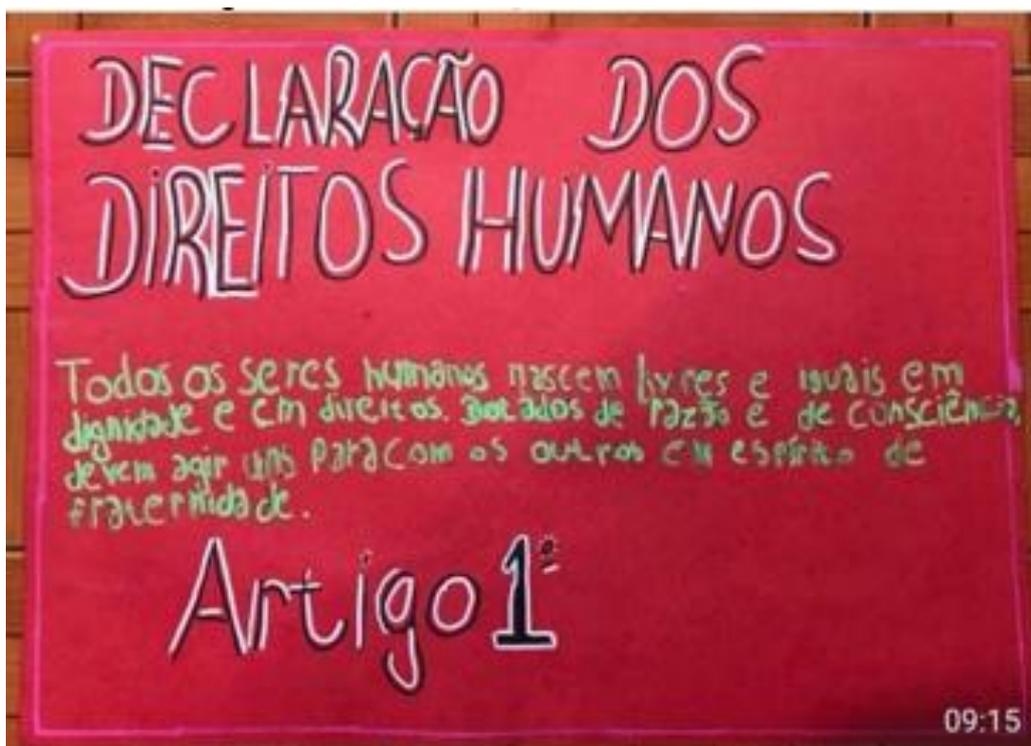
Após cada Crônica lida, promovemos uma reflexão, relacionando-a com fatos comuns ocorridos no cotidiano dos alunos, levando a uma melhor compreensão do texto. Em seguida, os alunos produziram resumos das principais Crônicas lidas, destacando fatos importantes.

4.3.4 Etapa 4: fase de ação 2

Produzimos um caloroso debate na sala de aula, no qual os educandos revelaram quais foram os momentos mais marcantes durante aquela trajetória até chegar ao final do livro.

Paralelamente, a escola desenvolvia, nesse momento, outro projeto sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Começamos a ler alguns artigos desses direitos, com o propósito de produzir a intertextualidade entre as Crônicas eleitas pela maioria, questionando quais foram os direitos violados, ou seja, que feriram os personagens nas narrativas, relacionando com fatos que, infelizmente, ainda ocorrem em nossas vidas. A partir daí, construímos vários trabalhos, cartazes chamativos, imagens e fotos que despertaram a indignação dos educandos sobre problemas sociais, que ocorrem na realidade local e global (ver Apêndice 4).

Figura 12 Cartaz sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos



Além disso, os alunos produziram atividades interdisciplinares, visando a um aprimoramento discursivo, cognitivo e integral em várias disciplinas. Esse trabalho pôde levá-los a se tornarem cidadãos mais críticos, buscando seus direitos e deveres na sociedade, garantindo, um desenvolvimento na autoestima e no caráter do estudante. Assim, pudemos contribuir para aprendizagens ativas e significativas, posicionando-os como protagonistas juvenis dentro do locus da escola e no seu mundo interior, despertando criticidades e lutas por dias melhores, enquanto ser humano que busque conquistas e vitórias.

4.3.5 Etapa 5: fase exploratória

A fim de preparar os alunos para a primeira versão da produção escrita de Crônica, com um roteiro de atividades, relembramos os fatos que ocorreram ou ocorrem em suas vidas, no bairro onde vivem. Logo após a preparação, os alunos foram conduzidos a escrever seu texto: uma narrativa com características do gênero textual Crônica. O propósito foi torná-los coautores dos próprios textos, com o objetivo de aprimorar a escrita, por meio de reescrita, visando à publicação de um possível livro que relatará “histórias vivenciadas”.

Sabendo disso, os educandos conduziram, com responsabilidade, cuidado e prazer, a tarefa de produção, pois seria um momento marcante em suas vidas. Ficarão marcados, nas páginas em que eles serão os autores, o que vivem, onde vivem, como vivem. Essas cenas serão eternizadas. Sendo assim, iniciamos o planejamento de módulos de Sequência de Atividades, elaborando atividades, trabalhos e pesquisas, a fim de melhorar as habilidades escritoras e leitoras de nossos estudantes, na busca por espaço e voz no mundo em que vivem.

Após essa etapa, os alunos produziram os cenários e textos em que os personagens dialogaram nas histórias criadas por eles, utilizando fantoches personalizados. Enfatizando o discurso dentro da narrativa teatral, evidenciaram-se as várias vozes, as interações sociais e o dialogismo, elementos tão enfatizados por Bakhtin.

Figura 13 Cenário do teatro de fantoches



4.3.6 Etapa 6: fase de ação 3

Após a escrita, selecionamos alguns critérios de correção (interativa), ancorados às características do gênero, intervindo nos textos junto aos alunos, para possibilitar o aprimoramento da escrita e compreensão do que lhes foi proposto. As exigências permearam o que era de conhecimento dos discentes do sétimo ano, levando em consideração que voltaram ao estudo presencial recentemente, após um grande período pandêmico, agravando o nível de ensino e aprendizado. Por isso, optamos por utilizar a proposta de Sequência de Atividades.

A avaliação do domínio da norma culta da Língua Portuguesa se deu de maneira bem flexível e adequada ao estilo da Crônica, considerando também o nível de conhecimento do aluno. Os educandos analisaram os textos escritos, e leram os recados, bilhetes e conselhos no final do texto, colocados pelo professor numa intervenção pedagógica, visando melhorar a próxima etapa com a reescrita textual.

Figura 14 Características do gênero Crônica trabalhadas durante a pesquisa.

CARACTERÍSTICAS DA CRÔNICA

- É um texto narrativo escrito para ser publicado no jornal ou revista;
- Uma narrativa curta e leve (informal, familiar, intimista) que aborda fatos do cotidiano; assuntos comuns;
- Uso da oralidade na escrita: linguagem coloquial;
- Sensibilidade no contato com a realidade;
- Uso do fato como meio ou pretexto para o artista exercer seu estilo e criatividade;
- Dose de lirismo; Leveza;
- Brevidade;
- A narração é feita pela ordem dos acontecimentos dos fatos;
- Geralmente possui uma crítica indireta;
- Muitas crônicas apresentam traços de humor;
- Algumas vezes o texto apresenta ironia;
- É uma espécie de narrativa curta e condensada que capta um flagrante da vida, pitoresco, real ou imaginário, com uma ampla variedade temática, o escritor parte de situações particulares que funcionam como metáfora de situações universais;
- Tem por objetivo envolver o leitor;
- Apresenta elementos básicos da narrativa: fatos, personagens, tempo e lugar, o tempo e o espaço são normalmente limitados.

4.3.7 Etapa 7: fase de ação 4

Esta etapa foi desenvolvida considerando a prática da reescrita um processo significativo de intervenção pedagógica, pois é a partir dela que o professor poderá atuar como mediador entre o texto e o aluno. O educador fará ponderações, apontamentos, por meio de um bilhete, ao final de cada texto, diante do qual o aluno poderá refletir sobre a sua produção textual, as inadequações e incompreensões cometidas.

Direcionar aspectos da escrita do gênero pelos alunos tem o intuito de incentivá-los e instigá-los a direcionar o olhar para a correção escrita, para que eles observem os elogios, as dicas, as críticas, sugestões e indagações, destacando o processo interativo do texto. Desse modo, no momento da reescrita, enfatizamos que os alunos voltem com uma versão mais elaborada do próprio texto.

O esforço do aluno com a reescrita teve seu valor, pois permitiu que o educando reconhecesse como o refazer poderia auxiliá-lo na construção de textos mais coerentes e coesos. Nessa etapa da de reescrita, todo aluno refletiu acerca de sua própria escrita, fazendo uma autoavaliação. É no processo contínuo de reconstrução que conseguimos olhar para nossa própria escrita como um trabalho que exige tempo, esforço, atenção e dedicação, isto é, lapidar o texto para que se torne uma “joia rara”.

4.3.8 Etapa 8: fase de ação 5

Esta fase consistiu em digitar o texto reescrito como segunda versão. Para isso, os alunos se apropriaram de recursos do laboratório de informática, utilizando todos os meios tecnológicos para aprimorar essa nova versão da produção escrita da Crônica, a fim de usar essa ferramenta como mediadora no processo de melhorias textuais. Nesse sentido, o computador foi utilizado como facilitador da aprendizagem nesta fase, mediado pelo professor e auxiliado por alunos monitores, proporcionando a todos os envolvidos uma nova maneira de construir conhecimentos da escrita de maneira mais interativa.

4.3.9 Etapa 9: fase de ação 6

Os educandos exploraram as Crônicas esportivas. Assim, suscitaram ideias de dar continuidade ao gênero Crônica com narrativas, histórias e casos do mundo futebolístico, uma vez que gostam, praticam esportes e participam de projetos, isto é, estão no seu meio social. A nossa escola integral proporciona essa prática por meio de atividades esportivas integradoras.

Como a Crônica se ancora entre os gêneros literários e jornalísticos, aproveitamos para assistir palestras e entrevistas com jornalistas da cidade de Campinas-SP, que cobrem e abordam o esporte campineiro, radialistas que narram jogos (locutores esportivos) e que trabalham na mídia futebolísticas da nossa região, com o objetivo de destacar a oralidade dentro do contexto social e esportivo.

Figura 15 Projeto esportivo na Escola Integral



4.3.10 Etapa 10: fase de avaliação

Após a aplicação dos módulos da Sequência de Atividades, através de oficinas, desejamos que a proficiência escritora do nosso educando melhore, resultando em produções de textos escritos mais eficazes.

Considera-se que através desta metodologia de trabalho os alunos se aproximaram dos seus usos e vivências, através de práticas de atividades de escrita nos módulos trabalhados. Eles se posicionaram criticamente ao produzirem crônicas relacionadas à sua vida, proporcionando experiências significativas a partir da proposta. Isso possibilitou reflexões quanto aos

problemas encontrados em seu meio social que foram utilizados num determinado contexto de produção e utilização das capacidades estudadas.

5 COLOCANDO EM PRÁTICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a pandemia, observa-se que os discentes voltaram à escola com muitas incertezas e medo diante de vários acontecimentos vivenciados pelas famílias e por todo o mundo. Junto com essa insegurança, renasceu um educando com autoestima totalmente enfraquecida, sem interesse e desmotivado para os estudos.

Além disso, retornaram às aulas com muitas dificuldades na proficiência escritora. Isso foi constatado por meio da avaliação diagnóstica aplicada no último trimestre de 2021. Assim, no início do ano letivo de 2022, buscamos estratégias que amenizassem as defasagens nas competências leitoras e, principalmente, escrita, pois muitos educandos não tiveram condições adequadas para o ensino remoto, agravando sua aprendizagem de modo geral.

Diante do cenário, pesquisamos sobre quais gêneros poderíamos trabalhar com o terceiro ciclo, com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento da escrita, utilizando uma sequência de atividades. Após uma visita à biblioteca e uma conversa, optamos por trabalhar com Crônicas, uma vez que é um gênero que retrata os acontecimentos do cotidiano, de modo crítico e com “pitadas” de humor. Com isso, nossos educandos poderiam trazer temas reais de suas vivências de forma mais subjetiva, atrativa, levando-os às práticas de aprendizagens mais significativas e mais próximas a sua realidade.

5.1 Leitura e Escrita: Uma Sequência De Atividades

Partindo desse princípio, iniciou-se uma trajetória de atividades, buscando engajar a turma de maneira mais ativa, prazerosa, em que eles se sentissem parte desse processo pedagógico. Com esse objetivo, buscamos estratégias para que eles se sentissem parte de um mundo, dentro de um ambiente, enfim, que fossem valorizados no contexto social onde vivem.

5.1.1 Trabalho com fotografias: recortes do cotidiano

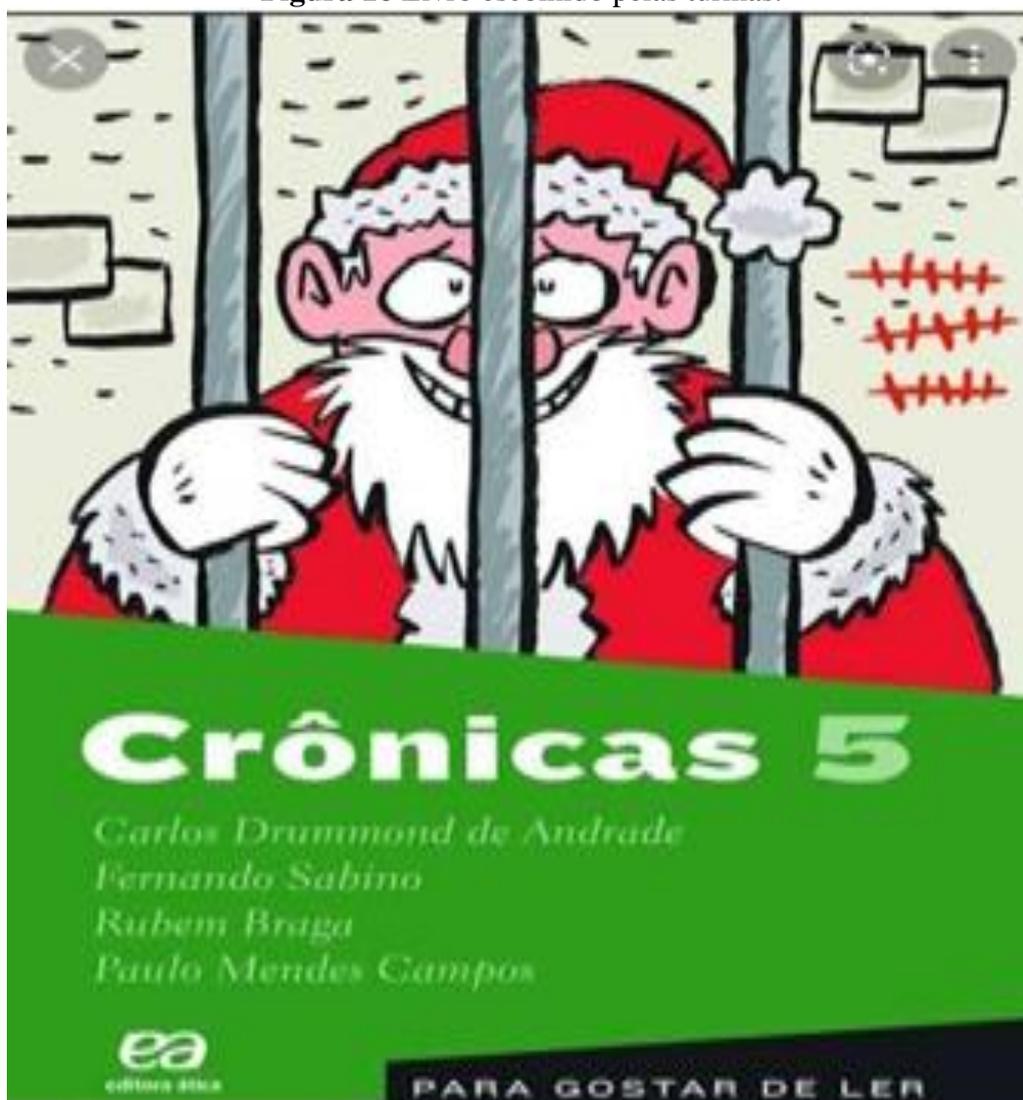
Primeiramente, elaboramos um trabalho direcionado, em que deveriam fazer um desenho com seu autorretrato e com uma paisagem ou local que representasse o bairro onde viviam. Visou-se um ensino articulado com o seu meio, objetivando uma aprendizagem significativa. Essa aproximação das atividades escolares com as práticas sociais dos estudantes é um caminho emancipatório para o ensino mais ativo. Nesse sentido, foi utilizado o celular para que registrassem imagens dos contextos sociais, cenas importantes e belas na sua visão como sujeito participativo.

Nas aulas seguintes, expuseram oralmente, com justificativas a escolha da referida foto. Pudemos, desse modo, conhecer um pouco sobre os bairros onde moravam. Sendo assim, reforçou-se a ideia de trabalhar com o gênero textual Crônica, pois essas vivências dos alunos começam a "brotar", aflorando ideias e sugestões, que serão norteadas durante o percurso dos módulos da sequência de atividades em seu contexto textual.

5.1.2 Trabalho com as Crônicas

Em seguida, sugerimos à direção que comprasse o livro escolhido pelos alunos, para gostar de ler: Crônicas – volume 5, para que começássemos a leitura em sala de aula. Na semana seguinte, começamos a ler de maneira compartilhada, interrompendo com indagações de forma oral e ouvindo fatos que estavam na história, relacionando com momentos que já passaram em suas vidas. Dessa forma, entrelaçamos ficção e realidade, através de vivências e experiências contadas naquela roda de leitura. Aproximam-se, nesses momentos, fatos reais e marcantes, em que eles se sentem como personagens daquela Crônica. Foram leituras prazerosas, até o desfecho do livro.

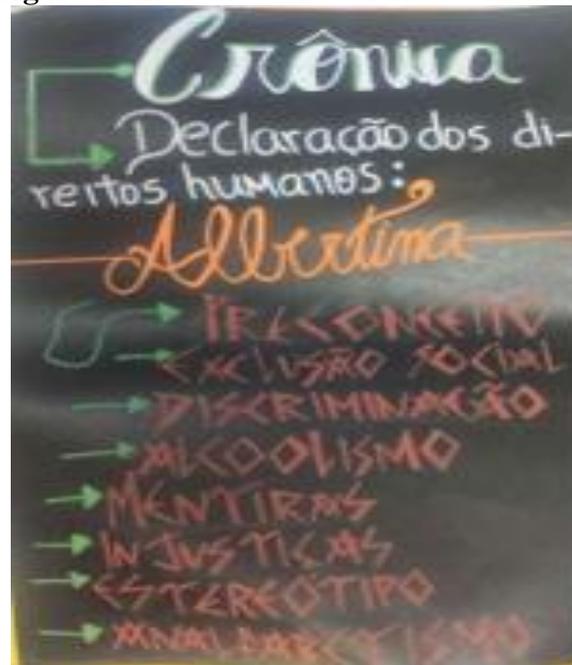
Figura 16 Livro escolhido pelas turmas.



Na outra semana, fizemos um debate sobre as Crônicas e, de maneira democrática, eles escolheram duas Crônicas que mais gostaram porque acharam mais interessante. Dentre tantas Crônicas lidas, as mais votadas foram: “Albertina” e “Mulher do vizinho”, ambas de Fernando Sabino.

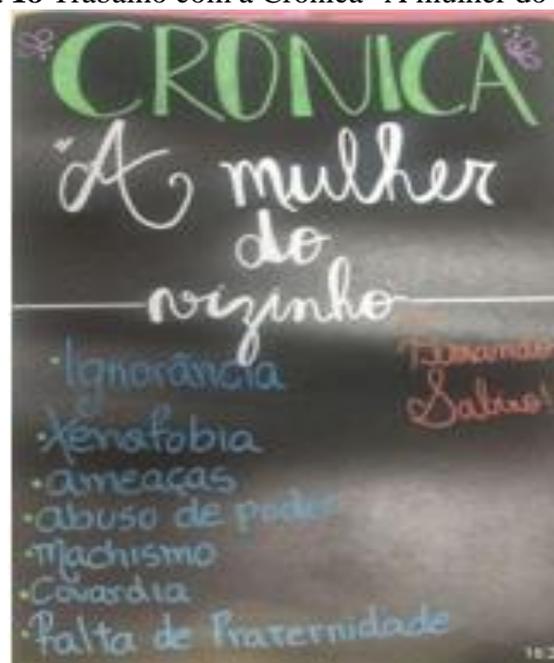
Indagados sobre “Albertina”, muitos disseram que a personagem remete a lembranças da sua vida real. Expuseram os problemas dela comparando-os com fatos problemáticos vivenciados por eles em sua família, como: analfabetismo, alcoolismo, racismo e problemas sociais vividos por uma mulher negra, empregada doméstica e pobre. Isso explica também fatos comuns vividos e sofridos na própria pele, uma vez que a maioria deles é afrodescendente, mora em áreas de invasão, sem estrutura, em extrema pobreza, com vários conflitos. Por tudo isso, disseram que os problemas vividos na história também se entrecruzam nas suas vidas concretas.

Figura 17 Trabalho com a Crônica "Albertina"



Logo depois, justificaram a escolha de “A mulher do vizinho”, afirmando que muitos se identificaram com a Crônica, pois o texto começa com aquilo que mais gostam: “futebol na rua”. “Quantos de nós já quebramos a janela do vizinho professor”? Ou “chutaram no carro do vizinho”? Essas declarações mostram que realmente a ficção se entrelaça com a realidade de muitos. Além disso, muitas garotas se admiraram com a postura da mulher do vizinho, mostrando o poder que ela ocupa na sociedade.

Figura 18 Trabalho com a Crônica "A mulher do vizinho"



Lembro-me que uma discente propôs transformar cenas dessas Crônicas em teatro de fantoches, reproduzindo as falas e a visão dialógica tão impregnadas da concepção bakhtiniana. Pudemos constatar toda a dramatização na sala de aula. Foi um sucesso.

Figura 19 Teatro de fantoche (alunos Lucas e Wesley -7A)



Tais práticas discursivas orais podem colaborar decisivamente para os processos discursivos escritos ao fazer uso de sua proposta de compreensão, tendendo a favorecer o desenvolvimento de habilidades analíticas, reflexivas, humorísticas e cognitivas nos alunos ao possibilitar-lhes a ampliação de suas capacidades dialógicas para a expansão de recursos expressivos e do processo da produção escrita.

Figura 20 Apresentação das Crônicas na forma de teatro de fantoches



Em seguida, confeccionaram cartazes com produções sobre os principais conflitos retratados na Crônica, constatados na vida real de suas famílias também. Assim, mostraram as crueldades que atingem milhares de pessoas na vida real, como: analfabetismo, preconceito,

racismo, pobreza, abuso de poder, alcoolismo e xenofobia, entre outras, que “amargam” terrivelmente e cruelmente seu contexto social.

Figura 21 Confeção de cartazes: problemas da vida real.



5.1.3 Crônicas e intertextualidade

Nesse momento, surge o propósito de desenvolvermos um trabalho sobre a “Declaração dos Direitos Humanos”. Iniciamos um debate oral, com proposta interdisciplinar que cruzasse os direitos que foram infringidos nas Crônicas, isto é, que não foram respeitados perante essa legislação específica. Os educandos identificaram leis que não foram obedecidas, praticando um espírito crítico em relação à postura de certos personagens, que ganham vida também na realidade vivida por eles. Evidenciou-se, assim, que situações propícias à oralidade passam a influenciar a construção da escrita, que é nosso principal desejo.

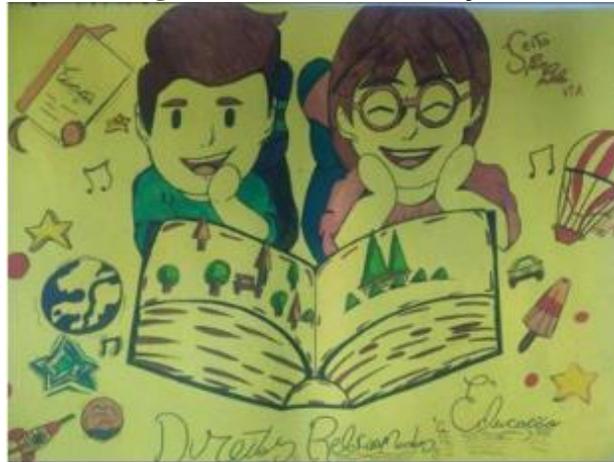
Figura 22 Cartaz sobre xenofobia



A discussão oral de textos pode ajudar o aluno a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas dos textos escritos, a facilitar o processo no ensino da escrita, pois ela é parte constitutiva das interações dos participantes e de seus processos, levando-os a perceber a escrita

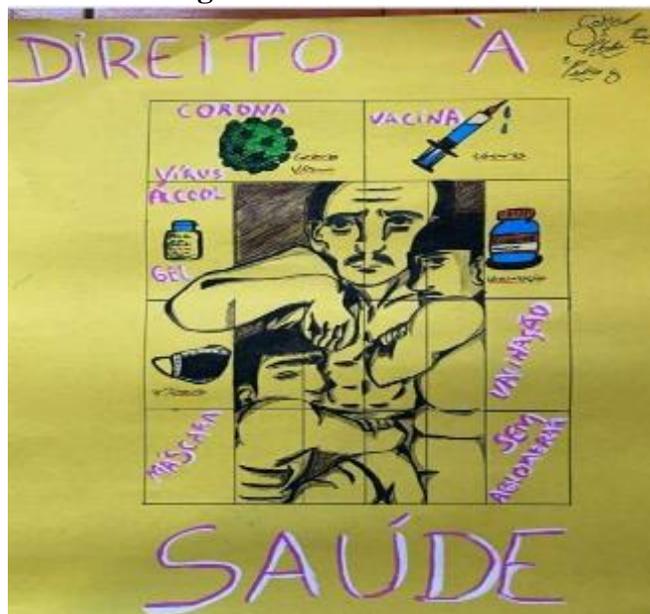
como significativa. Nesse sentido, observam e comparam as regras ou normas que não foram respeitadas nas Crônicas, as quais elegeram como mais próximas de sua realidade.

Figura 23 Direito à educação



Com a leitura e a oralidade “efervescente”, na sala de aula, sobre os artigos da Declaração dos Direitos Humanos, o cidadão é levado a rever seus direitos, deveres e liberdades fundamentais, benefícios e garantias. Assim, são disponibilizados recursos para aprimorarem, com temáticas, argumentos, assuntos, a futura produção escrita.

Figura 24 Direito à saúde



Justamente nessa época, nosso país estava se preparando para as eleições 2022 e os educandos se propuseram a debater sobre os problemas evidenciados no Brasil, as principais propostas dos governantes e os anseios para novas perspectivas. Durante esse tempo, trabalhamos, de maneira interdisciplinar com as disciplinas de História e Geografia, com as músicas Coração de estudante, de Milton Nascimento, e Fim de semana no parque, do grupo Racionais MC's, produzindo reflexões sobre os problemas do passado e correlacionando-os

com os atuais. Mais uma vez, a criticidade dos educandos foi a florada com calorosas discussões orais.

5.1.4 Carolina Maria de Jesus: conquistas e lutas.

Chegamos a novembro, o mês da “Consciência Negra”. Como a escola priorizou o projeto “AFROJOÃO”, aproveitamos para nos dedicar à leitura do livro "Carolina "e de um capítulo de Quarto de despejo, da grandiosa escritora Carolina Maria de Jesus. Desfrutamos dessas obras, a fim de utilizar, mais uma vez, o recurso da intertextualidade na sala de aula. Efetivou-se, assim, uma concepção dialógica entre várias leituras, suas conexões, diálogos e contatos, permeados com vivências, histórias e ideologias no mundo real do educando.

Figura 25 Obras de Carolina Maria de Jesus.



Além disso, a história real da autora “contamina” os discentes, projetando-os a aspirar e comparar as lutas e, finalmente, suas vitórias e conquistas, narradas no livro Carolina. A narrativa contada se relaciona com eles, pois o ambiente em que se passa a história aproxima-se muito da vida real: cooperativa de lixo, pobreza, racismo, vulnerabilidade social, favela, lutas e muita vontade de vencer na vida (ver Apêndice 7).

Figura 26 Lutas e conquistas da escritora Carolina Maria de Jesus.



Apesar dos obstáculos encontrados diante da difícil trajetória nos contextos sociais vivenciados, eles buscam interagir mais coletivamente sobre esses temas abordados.

Figura 27 Escrita para a vida, leitura para a alma.



5.1.5 Trabalho com Crônicas esportivas

Com o advento da Copa do Mundo, muitos alunos que gostam e praticam futebol nos projetos escolares solicitaram que pesquisássemos Crônicas esportivas, com temas ligados principalmente ao mundo futebolístico. Planejaram pesquisar sobre a história da Associação Atlética Ponte Preta (A.A.P.P.), time famoso da nossa cidade, Campinas. Após a pesquisa, os alunos elaboraram perguntas que fariam ao pessoal no estudo do meio, como atividade de preparação.

Figura 28 Pesquisa sobre a A.A.P.P. (Associação Atlética Ponte Preta).



Essa visita foi bastante esperada, com todos ansiosos, pois muitos nunca tinham pisado no tapete verde do estádio Moisés Lucarelli. Foi um passeio sensacional, pois visitaram o museu, a sala de troféus e de imprensa, vestiários, fizeram entrevistas e foram ao campo praticar atividades esportivas (ver Apêndice 6).

Ao retornar à escola, os discentes produziram textos escritos (Crônicas) sobre o que aprenderam, após ouvir relatos, histórias, casos, conquistas e derrotas, enfim, o que ficou marcado em seu intelecto dos estudos acerca do gênero trabalhado.

Figura 29 Esporte é um direito.



Ao longo dessa trajetória, os alunos foram convencidos a produzir crônicas sobre a história de vida deles, suas vivências, experiências e fatos ocorridos no seu cotidiano no contexto social onde vivem.

Posteriormente, um dirigente da Ponte Preta, palestrou sobre o Dia da Consciência Negra com os alunos, numa roda de conversa, em que os participantes se envolveram em atividades dialógicas. Nesse evento, interagiram com o palestrante, o que os levou a desenvolver referências próprias, a fim de produzir posteriormente textos orais e escritos, ou seja, essas práticas conversacionais ajudaram os participantes no desenvolvimento das competências escritoras.

5.1.6 Produção textual

Na semana seguinte, os alunos produziram atividades sobre o racismo no mundo do futebol, refletindo sobre essa problemática, causas e consequências, e buscando soluções para amenizá-la. Para isto, recorremos a um projeto transdisciplinar, articulado com algumas tecnologias de comunicação e da informação disponibilizadas na internet, criando possibilidades interativas para produzir e, depois, digitar seus textos na sala de informática. Nesse sentido, a escrita emerge como um procedimento significativo, causando impactos positivos no letramento dos educandos.

Através da Sequência de Atividades, visando implementar um processo de ensino-aprendizagem da escrita numa concepção dialógica e ressaltando aspectos interacionais, os educandos foram convidados à reescrita dos textos, contemplando atividades de reestruturação e mudanças, enfim, adequação do texto. Dessa forma, o texto do aluno é visto de forma complexa e contínua, sujeito a várias mudanças e reescritas, realizando muitas refações. Essas tarefas tiveram etapas articuladas e organizadas, por meio de sequências didáticas (SD), metodologia inspirada nas pesquisas do grupo de Genebra (Schneuwly; Dolz, 2004). Os procedimentos se mostraram uma ferramenta eficaz e fundamental no trabalho de produção de um gênero, no caso, as Crônicas.

5.1.7 Exposição dos trabalhos

No final do ano letivo, todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos foram expostos no Ginásio Multidisciplinar da Unicamp, em um encontro coordenado pelo programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (PESCO). O objetivo do evento foi pensar, dialogar e planejar o desenvolvimento de práticas investigativas colaborativas. Isso possibilitou reflexões teórico-práticas sobre o protagonismo dos educandos na construção de pesquisas.

Figura 30 Apresentação PESCO (Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola)



Vivências e diálogos na produção de crônicas estudantis

EMEFEI\EJA Dr João Alves dos Santos
Professores: Milton C. Araújo; Amauri F. Freitas
Alunos e alunas dos 7º anos

A pesquisa investigou os problemas sociais que os(as) estudantes enfrentam no dia a dia e como eles se relacionam com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa temática surgiu a partir da roda de leitura realizada no início do ano. Desde então, um percurso didático-pedagógico foi trilhado a fim de debater e buscar respostas com relação ao racismo, o preconceito e as violências.

Ao estudar crônicas esportivas, a mascote do time da Ponte Preta, a “Macaca”, foi investigada para entender as nuances que envolvem o futebol e o racismo. Com a pesquisa entendemos que muitas situações vivenciadas pelos(as) estudantes no seu cotidiano são marcadas por violações dos direitos humanos. Além disso, os estudos contribuíram para o desenvolvimento da escrita, da oralidade e das vozes estudantis.



As imagens retratam momentos da pesquisa com produções das (os) estudantes e também fotos de um estudo do meio do projeto.






Nesse projeto, escolhemos trabalhar com temas relacionados à problemática do racismo no Brasil e no mundo, relatando e discutindo as experiências sobre essa problemática, planejando ações e reflexões por meio das vivências dos educandos no seu cotidiano. Assim, possibilitamos a criação de diferentes modos de indagar o mundo em nossa pesquisa sobre a escrita dialógica, utilizando a Sequência de Atividades como ferramenta para trabalhar o gênero textual Crônicas, embasada no modelo de sequência didática.

CAPÍTULO III

5.2 Proposta De Análise

Constantemente, pergunta-se: por que a escola brasileira tem tido tanta dificuldade em desenvolver a competência escrita? Por que nossos discentes apresentam uma desqualificação em produzir um texto escrito de boa qualidade? Com o passar dos anos de escolarização, observa-se a desconstrução da diversidade na escrita, pois a escola enaltece sua ação com o objetivo de apenas treinar o aluno para o vestibular ou ganhar uma nota de redação, desprezando, assim, sua missão dialógica.

No paradigma do ensino tradicional buscava-se a “higienização” do texto, uma “operação limpeza”: os problemas de ordem fonológica, morfológica, lexical e sintática são solucionados, mas o texto continua apresentando inadequações do ponto de vista textual e discursivo, por exemplo (Jesus, 2001).

Nesse sentido, observa-se que, na maioria das vezes, o educador prioriza apenas corrigir desvios específicos e os mais evidentes, isto é, somente correções superficiais, desconsiderando a discursividade na escrita, não influenciando no sentido global da construção do texto. A reescrita, a partir da lista de controle/constatações, auxiliará o discente nesse propósito, por meio de módulos da Sequência de Atividades, proporcionando-lhe oportunidades de escrita num contexto real, estimulando “acertos” na sua criação textual de Crônicas.

A. S.D., atrelada ao nosso grille de controle, denominação genebrina, foi responsável, acreditamos, por este aumento, ainda que não total, qualitativo da versão final. Posicionar-se como interlocutor-pesquisador atento à produção escrita foi, sem dúvida, um desafio grande, uma vez que, por meio da escrita, focalizou-se o processo de construção de sentidos (e melhor domínio do gênero). Deste modo, a 2ª produção escrita, devido à lista de constatações, propiciou ao estudante um diálogo explícito com o ‘bilhete’, não ignorando a S.D. aplicada em sala de aula e, desta forma, a produção responde a sugestões do professor-pesquisador. Como diz Bakhtin ‘todos os enunciados estão em resposta a outros enunciados’. ” (Gonçalves; Bazarim, 2013, p. 32).

Consideram-se alguns aspectos metodológicos importantes à análise de produção e indícios a respeito dos resultados relatados à análise sobre o letramento do aluno. A respeito dessa metodologia, Gonçalves (2013) acredita que:

Reconhecendo que tais correntes desconsideram o caráter sócio-histórico da linguagem e sua natureza interacional, bem como seu uso social, defendemos a correção interativa, apoiada numa lista, em virtude de ela pode favorecer um importante caminho para o educando operar qualificações com e sobre a linguagem e, conseqüentemente, melhorar seu domínio das capacidades de ação, discursivas e linguística-discursivas. (Gonçalves, 2013, p. 24).

Sabe-se que a reescrita é parte essencial da atividade escrita, pois favorece aos alunos a reflexão sobre a sua própria produção, pois eles farão uma autocrítica de suas próprias produções ao comparar o pré-texto com o pós-texto, por meio da reescrita textual contendo várias versões nesse percurso.

Fundamentados nessas concepções, com a finalidade de propiciar o trabalho de análise de dados coletados, após a Sequência de Atividades planejadas, elaboramos os critérios utilizados na produção escrita: contexto de produção (conteúdo temático), organização geral da Crônica (sentido), textualização (conexão e coesão) e questões gramaticais, esse último com um peso avaliativo menor. Devemos enfatizar que, na primeira versão do texto, os discentes ainda não conheciam a Sequência de Atividades que seria trabalhada. Já na segunda versão, nota-se um progresso na produção textual final.

Para Teberosky (2000, p. 23), a correção interativa “ (...) não é só um meio, mas assume a qualidade de um objeto, quando os usuários não só interpretam ou repetem a mensagem, mas também a produzem ou a contemplam, então o ato de escrever assume novas funções.”. Ela também confirma que “(...) escrever e a escrita melhoram, e o produtor da escrita se vê afetado por seus próprios produtos. ”

Antes de aplicar essa metodologia, os alunos produziram algumas atividades de sondagem, a fim de observar se eles tinham algum conhecimento sobre o gênero textual Crônica. Tivemos a percepção de que muitos desconheciam esse gênero, suas características; poucos já haviam lido esse tipo de texto na escola ou em sua casa.

A partir da Lista de Constatações usadas na reescrita dos textos, observa-se que as intervenções didáticas como ferramentas foram eficientes no processo de ensino- aprendizagem da escrita, na disciplina de Língua Portuguesa.

Entre a maioria dos estudantes, percebemos um entusiasmo, um engajamento e um comprometimento diante das propostas. A fim de motivá-los ainda mais, abrimos um diálogo com a classe, a fim de que todos tivessem “voz” naquele momento de replanejamento e se sentissem como “sujeito na e da pesquisa”.

Como conhecemos bem a clientela escolar, suas vivências e seus bairros, pudemos dialogar com aqueles que se sentiam desmotivados, encaminhando-os à psicóloga da escola, a fim de desenvolver um trabalho mais afetivo, integrado e mais próximo, acolher para que pudesse amenizar “dores”, ainda enraizadas em suas vivências nos seus contextos sociais.

Considerando que os níveis de aprendizagem ficaram abaixo da idade série, ou seja, muitos discentes matriculados no sétimo ano correspondiam ao nível de conhecimento do 5º ou

4º ano (Ensino Fundamental), foram eles nossos sujeitos pesquisados no desenvolvimento deste trabalho.

No primeiro módulo do percurso formativo, foram desenvolvidas várias atividades como: leituras, entrevistas, teatro de fantoche, pesquisas na internet, debates, estudos do meio, produções orais, confecções de cartazes e outros gêneros, em um enfoque interdisciplinar, visando dar subsídios à primeira versão do texto escrito.

No segundo módulo, apresentamos o percurso das atividades com questões que fariam parte da lista de controle/constatações do gênero em análise. Em seguida, fez-se uma avaliação das três principais capacidades envolvidas: de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Depois da aplicação da Sequência de Atividades, o aluno iniciou a primeira versão da produção escrita. Após a criação do texto, tivemos a preocupação e o cuidado na intervenção de três diferentes formas das produções escritas:

Na primeira, o professor – pesquisador – faz as intervenções no texto do estudante, (P-A). Na segunda, o próprio aluno, a partir da lista das constatações, faz a reescrita (A-A). Na terceira (A¹-A²), sentados em dupla, um estudante faz apontamentos na produção do outro estudante. (Gonçalves, 2011, p. 153).

Dividimos as produções escritas dos alunos em três subitens: contexto de produção, planificação e mecanismo de textualização e enunciativos. Após a correção interativa (via lista de controle), observou-se um favorecimento na progressão para a produção final do educando, pois ajuda e facilita o desenvolvimento de habilidades na escrita.

Nessa perspectiva, é necessário que os discentes escrevam bastante, reescrevam, numa concepção interativa de escrita dialógica, menosprezando o ensino da escrita monológica, centrado apenas em regras gramaticais. A correção interativa, por meio de bilhetes escritos nas produções textuais, deve ser uma prática constante nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Ruiz (2001) certifica que os comentários dialógicos apropriados podem oferecer enormes colaborações à produção escrita e ao procedimento contínuo de criação de sentidos.

Verificamos que a metodologia utilizada ajudou os alunos a construir e desconstruir o mundo, os sentidos, manifestando, assim, muitas reflexões que darão sustentáculos, principalmente na competência escrita, à visão dialógica de Bakhtin.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra. (Bakhtin, 1997 [1929], p. 131-132).

Durante a Sequência de Atividades, trabalhamos com nossos estudantes com interações, por meio de debates, palestras, teatros de fantoches e métodos dialogados com nossos alunos.

Essas ações servem como “trampolim” para a produção escrita, aperfeiçoando o desempenho cognitivo dos estudantes.

Sendo assim, nossos sujeitos pesquisadores, alunos do Ensino Fundamental do 3º ciclo (7º ano) por meio de atividades diversas de linguagem e de pré-construídos históricos (leitura, produção, lista de constatações, gêneros diversos), passaram, evidentemente, por mediações formativas, a fim de tornar a escrita com mais qualidade, em relação ao gênero Crônica.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida é de Educação Integral, visando a um tempo maior e qualificado, mesclando atividades educativas diferenciadas. Objetiva-se, assim, contribuir com a formação integral do educando, superando a fragmentação seriada e o estreitamento curricular. Esse modelo tem como fundamento valorizar as experiências extraescolares dos alunos, desenvolver conhecimentos contextualizados nas práticas sociais e promover uma postura investigativa, a partir de pesquisas com temas complexos, estudo do meio, enfim, outras propostas que enriquecem o espírito investigativo do estudante.

Diferentemente da progressão continuada, os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais. Eles são mais que uma modernização conservadora (Freitas, 2004, p. 11).

Trabalha-se, desse modo, com ciclos, com tempo de aprendizagem que ultrapassa as séries anuais, numa tentativa de superar a grande fragmentação curricular no processo educativo. Isto é, o educando terá um tempo maior para alcançar o conhecimento global, respeitando os ritmos individuais de cada um e suas conquistas na aprendizagem.

5.3 GUIA DE PESQUISA

Com base na amostragem significativa e representativa de 17 produções escritas (em um total de 40 estudantes) agrupamos os dados conforme grupos de saberes.

5.3.1 Grupos de saberes

Os grupos de saberes foram utilizados como critérios no processo avaliativo das produções escritas de nossos educandos, a fim de agrupar os dados da pesquisa.

Quadro 1 Grupo de saberes

Grupo	Descrição
G1	Os alunos que pertencem a este grupo são aqueles que escrevem bem, identificam o tema e narram os fatos ocorridos numa sequência lógica. Conseguem introduzir, no seu texto, os elementos da narrativa e as principais características das Crônicas e a reflexão sobre os problemas vivenciados no seu cotidiano, com criticidade e humor, diante da Sequência de Atividades trabalhada. Produzem textos escritos com qualidade, isto é, apresentam um contexto em sua produção, um conteúdo temático, uma organização geral da Crônica (sentido) e textualização (conexão, coesão), demonstrando o desenvolvimento pleno de habilidades cognitivas na escrita e possibilitando uma clareza global da narrativa aos possíveis leitores e interlocutores.
G2	Os alunos que pertencem a este grupo são aqueles que têm um bom nível na sua escrita, identificam o tema e narram os fatos ocorridos numa sequência lógica, conseguem introduzir, no seu texto, os elementos da narrativa, utilizam parcialmente as principais características das Crônicas e inserem a reflexão sobre os problemas vivenciados no seu cotidiano, diante da Sequência de Atividades. Produzem bons textos escritos, apresentam um contexto em sua produção, um conteúdo temático, uma organização da Crônica (sentido) e textualização (conexão, coesão), demonstrando um bom desenvolvimento de habilidades cognitivas na escrita e possibilitando um bom entendimento global da narrativa aos possíveis leitores e interlocutores.
G3	Os alunos que pertencem a este grupo são aqueles que têm um nível satisfatório na sua escrita, produzem seus textos com algumas dificuldades, utilizando poucas características das Crônicas e utilizando de forma discreta os elementos da narrativa em sua produção. Produzem narrativas com alguns desvios na coerência e coesão, mesmo assim, não comprometem totalmente o sentido global do texto. Esse estudante atingirá um desenvolvimento parcial das habilidades cognitivas na escrita.
G4	O aluno que pertence a este grupo é aquele que possui muitas dificuldades em sua produção. Por isso, possui muitos desvios na sua escrita, comprometendo a coerência textual (sentido) e a coesão do seu texto, pois não consegue articular os fatos narrados numa sequência; não tem parágrafos, pontuação e apresenta erros ortográficos, tornando sua narrativa um tanto confusa. Devido a esse quadro negativo, o professor precisa dedicar a ele um trabalho mais individualizado, para que consiga realizar algumas atividades. O estudante se encontra num nível de aprendizagem não correspondente à sua idade série. Ele já tinha muitos obstáculos antes, porém, com a pandemia, seus conhecimentos cognitivos foram agravados, por isso sua escrita ainda está em construção.

Observamos os textos escritos, avaliando as capacidades de ação (contexto de produção), capacidades discursivas (tipos de sequências, mobilização do conteúdo temático) e capacidade linguístico-discursiva (mecanismos de textualização, vozes e modalizações). Dado o exposto, cremos que é necessário analisar as produções escritas de Crônicas a partir da correção interativa, por meio de intervenções diferenciadas. Para isso, levamos em consideração os seguintes critérios:

Quadro 2 Critérios de avaliação

Critério	Descrição
Contexto de produção	- O texto (Crônica) do aluno tem um destinatário múltiplo (receptor/leitor); - O eventual leitor toma conhecimento da temática textual.
Planificação	- Há aspectos narrativos no enredo da Crônica; - O texto produzido (Crônica) é coerente, ou seja, tem sentido global. - Existe coerência nos fatos narrados.
Textualização	- Há presença de organizadores textuais (coesivos), englobando a conexão (ligação, coesão verbal e nominal), o desenvolvimento e a compreensão do texto (Crônica);
Repertório cultural	- Analisa o processo de expressão através de vivências, experiências e conhecimentos do universo cultural dos estudantes em sua produção (Crônica). - Busca verificar se eles incluem fatos de seu cotidiano em seus textos, relacionando-os com os conteúdos propostos.
Aspectos gramaticais	- Há alguns desvios relacionados à ortografia, concordância, pontuação etc.

5.3.2 Lista de constatações/controle de gênero Crônica

a) Antes de iniciar a reescrita de seu texto, observou as indicações e intervenções pedagógicas contidas no bilhete interativo?

b) Sua Crônica contém um tema relacionado a aspectos do seu cotidiano, lembrando momentos do dia a dia que ocorrem em seu bairro?

c) Utiliza as principais características da Crônica em sua história?

d) Narra os fatos vivenciados por você numa sequência lógica, utilizando-a de forma correta, quanto à estruturação e à organização do seu texto? Utiliza mecanismos de conexão, para que contribuam com a coerência temática do texto?

e) Sua Crônica tem um sentido (coerência), isto é, seu leitor consegue compreender bem sua narrativa (plano global)?

f) Ao reescrever seu texto, utilizou recursos de eliminação, acréscimos ou substituições de palavras ou expressões para organizar e dar mais clareza ao entendimento da Crônica produzida?

g) Observou seus desvios principais cometidos em seu texto?

h) Corrigiu alguns dos desvios gramaticais, tais como pontuação, erros ortográficos, frases truncadas/incompletas etc.?

5.4 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE ESCRITAS DIALÓGICAS

No início de 2022, fizemos uma avaliação diagnóstica e percebemos inúmeros desvios nas produções escritas dos nossos estudantes. Após constatar essas dificuldades em relação à escrita, ao retornar às aulas presenciais, após um grande tempo com o ensino remoto, planejamos os conteúdos e o desenvolvimento de atividades, para que os alunos entendessem a nossa proposta e decidimos trabalhar com o gênero textual Crônica.

Iniciamos a leitura do livro de Crônicas (Para gostar de ler: Crônicas – Volume 5) e organizamos uma roda de leitura na sala de aula, dando abertura aos comentários e falas dos alunos sobre os fatos acontecidos no enredo desse gênero discursivo e que relataram as principais características, após pesquisas utilizando a internet. Eles afirmaram que muitos acontecimentos eram comuns na sua vida real, tornando, assim, as aulas mais atrativas e dentro de seu contexto social de produção. Trabalhamos outros textos que dialogam com os temas lidos no livro, a fim de buscar outras habilidades para fundamentar a escrita.

Paralelamente a isso, nossos alunos compartilharam, em seus textos, o seu repertório cultural, trazido do seu contexto social, cultural e ideológico, numa interação entre o eu e o outro no mundo, corroborando a visão bakhtiniana. Os estudos de outros gêneros textuais nos módulos ajudaram-nos na construção de saberes importantes para a produção do texto Crônica.

Nessa Sequência de Atividades planejadas, trabalhamos com uma abordagem de proposta dialógica, levando em consideração atividades com práticas de interação sociocomunicativas, constituindo o aluno como “um sujeito discursivo”. O objetivo era que, nesse caso, houvesse vários interlocutores possíveis com o público leitor, em que os fatos acontecidos eram reais, próximo da realidade onde vivem. Dessa forma, muda-se para uma abordagem dialógica, e não monológica, como valoriza a maioria das escolas.

Privilegiamos atualmente, após o resultado da pesquisa, trabalhar na escola sob um cenário dialógico, em que os alunos, sujeitos discursivos da pesquisa, de forma geral, foram estimulados à escrita de texto com temas atrativos, que eles gostaram, pois estavam relacionados com sua vida, seu círculo de relacionamento.

Por exemplo, o estudante foi convidado a entrar com os jogadores do time da Ponte Preta, no jogo da semifinal do Campeonato Paulista de 2023. Assistiram ao jogo, conversaram com os jogadores no campo de futebol, viram os repórteres entrevistando os atletas e técnico, observaram as emissoras de televisão que estavam transmitindo o jogo, inclusive apareceram na transmissão ao vivo tiraram fotos, cantaram o hino nacional brasileiro, antes da partida, juntamente com quase vinte mil torcedores (ver Apêndice 6).

A partir daí, criou-se uma história vivenciada por eles, com tantas emoções, que jamais esquecerão ao longo de suas vidas, que estará marcada para sempre em suas memórias. Tudo isso foi entrelaçado com suas vivências de torcedor, com todo aquele público presente, histórias que serão compartilhadas oralmente e por escrito, com outros alunos e todos os atores da escola, e compartilhadas também pelos gestores, nas redes sociais.

O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor que precisa deter os conhecimentos necessários à sua participação. O produtor do discurso não ignora essa participação e conta com ela. (Val, 2016, p. 6).

Em relação ao exposto, acreditamos em uma prática dialógica de produção escrita que respeita um contexto interativo real, na qual o discente enxergue significados em desejar dizer sua palavra, sua voz e escrevê-la a alguém. Esse método contribui muito para o crescimento da convivência discursiva do educando, resultando em melhoras na qualidade dos textos que foram produzidos.

Sendo assim, cremos em propostas dialógicas de produção escrita em que existem situações adequadas, próxima da realidade do aluno, conectada com suas vivências. Dessa maneira, ele se sente introduzido em um contexto real de interlocução, na sua relação com o outro e com o mundo, obtendo, assim, resultados mais expressivos quanto à organização e à coerência textual, ou seja, proporcionando melhorias na conexão e sentido do texto.

A partir de temas que os alunos apreciam, podemos preparar ações e práticas pedagógicas na sequência de atividades, voltadas à produção escrita, contendo fatos da história de vida deles. Usar este “projeto de vida” para minimizar as dificuldades encontradas na sala de aula e aplicá-lo em práticas dialógicas.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

A orientação para a produção escrita foi que os alunos contassem uma história vivenciada por eles ou alguém do seu meio social (bairro) e que fosse destinada ao público leitor, com o propósito comunicativo de ser exposto no mural da escola. Dessa forma, narraram fatos vivenciados no seu cotidiano e do seu interlocutor. Avaliamos produções escritas dos alunos dos sétimos anos A e B, como sujeitos/pesquisados e coletamos uma amostra de 17 produções escritas, que foram analisadas levando em consideração critérios produzidos numa versão dialógica.

Os textos selecionados são dos mesmos discentes, sujeitos da pesquisa, como atendimento ao princípio metodológico de observação entre as duas abordagens escritas (versão

inicial e versão final). O objetivo é “penetrar” na realidade do educando e propor uma prática dialógica de linguagem em uso, para que procurasse identificar progressos na qualidade da escrita, no que se refere a níveis de textualidade e autoria. Isso significa identificar como o discente se inter-relaciona com o seu texto e como se lança como autor para um público que lerá suas narrativas escritas.

Estes textos escritos pertencem ao gênero Crônica. Os alunos foram convidados a narrar uma história com características próprias, com total liberdade na sua criação, contendo fatos que ocorreram no lugar onde moram. Essas produções foram fixadas no mural para que todos pudessem ler, compartilhar e tecer muitos comentários.

Nossa proposição de cunho dialógico propicia um encontro entre dois indivíduos, ou mais, em uma condição real de interação. Assim, a produção não se configura apenas num treino, numa tarefa escolar complexa; ao contrário, dá destaque para que possam “ecoar” suas vozes no seu texto escrito, no qual pretendem contar algo a alguém.

5.5.1 Análise das produções textuais do Autor 1

A produção inicial do Autor 1 foi escrita em primeira pessoa do singular e existem sinais de tempo e lugar que mostram fatos do cotidiano do aluno, uma das características do gênero textual Crônica.

Figura 31 Versão inicial do Autor 1

"A perseguição"

Certo dia, minha mãe me pediu para eu ir na padaria comprar pão. Só que eu não queria ir sozinho, então eu chamei meu primo para ir comigo.

No caminho, nós vimos um doguinho dando mamá para um cachorrinho. A gente pensou em dar carinho no filhote, mas logo desistimos porque o cachorro olhou com uma cara feia pra gente, parecia que o cachorro era o próprio anticristo.

Quando voltamos, passamos novamente pela doguinha. Porém, dessa vez, só estava o filhotinho. Eu e o Gabriel (meu primo) aproveitamos a oportunidade para fazer carinho nele. Só que quando a gente foi dar carinho no filhotinho, ele acabou ficando com medo da gente e começou a latir. Isso chamou a atenção da mãe dele, que saiu diretamente do chão e começou a nos perseguir.

Durante essa perseguição de filme, eu lembro de ter olhado para trás e ter visto aquele cachorro negando ainda da gente. Enquanto ocorria essa perseguição tensa, eu vi meu primo tropeçando, eu escorreguei em uma poça de lama. Teve uma parte em que eu quase ho-

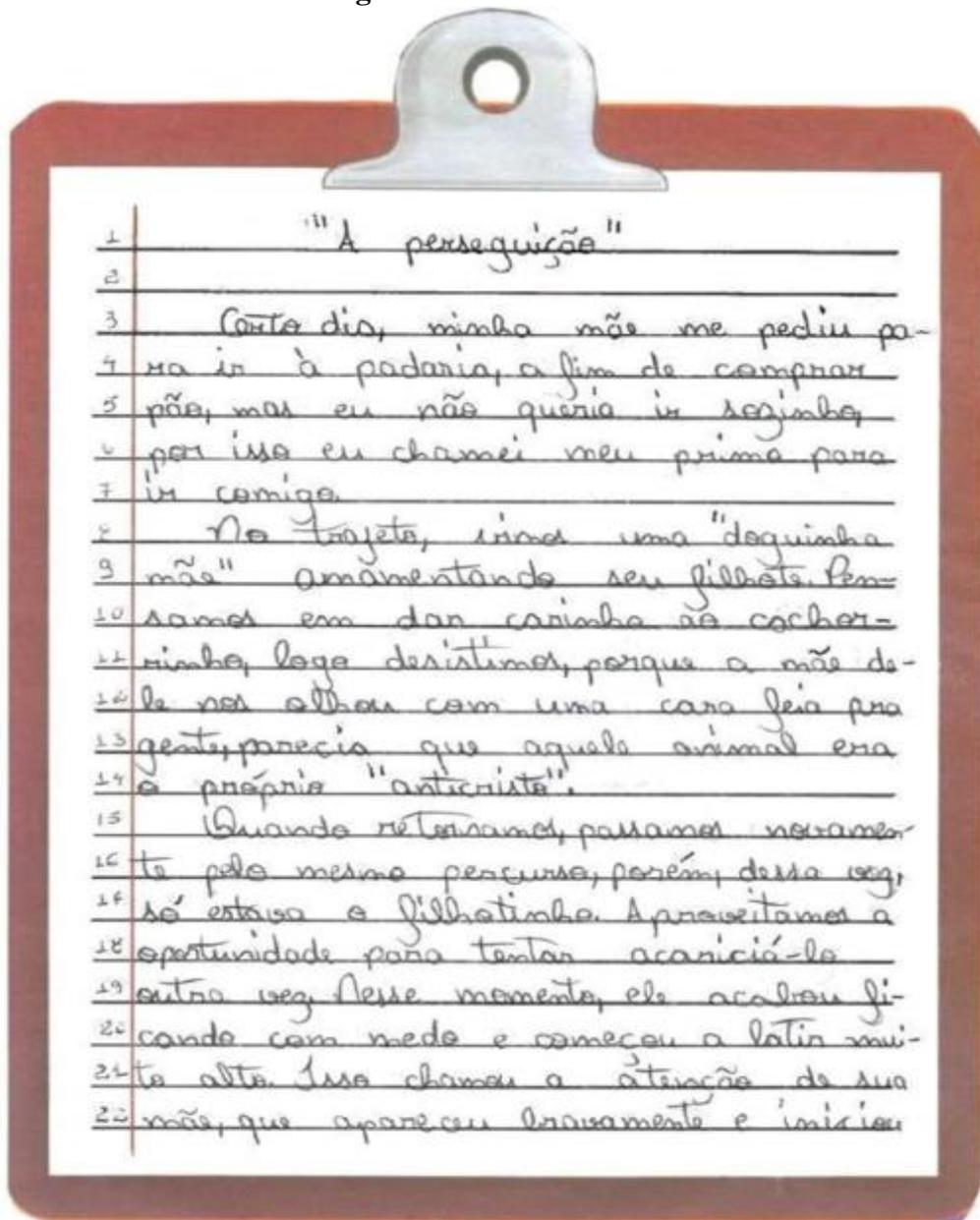
A análise do texto mostra que, embora tenham aparecido alguns desvios formais, como: repetição de fatos e do vocábulo "cachorro", uso de registro coloquial ("a gente") e acréscimo de detalhes para dar um desfecho conclusivo à narrativa na primeira versão, o autor conseguiu

promover uma sequência dos fatos narrados. Deveria, porém, articulá-los melhor, tornando seu texto um pouco mais claro, quanto aos acontecimentos.

Observamos que ele procura encaminhar o enredo para o campo da realidade, uma vez que narra fatos relacionados às vivências nos seus contextos reais. Conforme constatamos, a história sobre uma perseguição sofrida por ele permanece constante do início ao fim.

Diante disso, o discente já está engajado no seu meio social. Por isso, seu texto apresenta um maior engajamento na organização das sequências dos acontecimentos, uma vez que, na narrativa, o nível de realidade aparece mais presente para o locutor e os interlocutores efetivos, pois supõe que ambos vivem na mesma região periférica.

Figura 32 Versão final do Autor 1



uma perseguição terrível contra nós. ²³

Durante esse ato de "perseguição de ²⁴
filme", lembro de ter albedo para trás ²⁵
e ter visto aquele cachorro negro ²⁶
rindo de nós. Ao decorrer dessa tem- ²⁷
pão, vi meu primo tropeçando e es- ²⁸
corregando numa peça de lona. Acabei ²⁹
bratando minha colega em uma ³⁰
voze. ³¹

Quando chegamos em casa, alhei ³²
rapidamente e perguntei ao meu pri- ³³
mo, onde estava o animal! Vi que ³⁴
ele parou de nos perseguir no ³⁵
meio do caminho e que corremos uma ³⁶
maratona à tea. ³⁷

Contei para minha mãe, que qua- ³⁸
se "mijou na roupa". Porém tudo valeu ³⁹
a pena, pois logo depois minha mãe fez ⁴⁰
um delicioso café. Nesse momento esque- ⁴¹
ci-me do "perrengue" que aconteceu conseq- ⁴²
ue para conseguir o pão. ⁴³

44

Percebemos que, na segunda versão, houve uma melhora significativa no nível de textualidade em relação à primeira abordagem. Cremos que essa ascensão no nível da clareza dos fatos do texto decorre de um trabalho de visão dialógica. Isso tende a ser crescente dentro do processo sociocomunicativo, fomentado pelos aspectos e objetivos histórico-sociais, ideológicos, motivadores da construção do texto por alguém, para alguém, num determinado contexto social.

Dentro das sequências didáticas, propusemos uma proposta de intervenção, tentando intervir na realidade dos alunos, cujas atividades foram inter-relacionadas à realidade deles. Foram trabalhos que valorizam a subjetividade e a “bagagem” discursiva do estudante, o seu contexto de sujeito histórico-social, fatores intrínsecos ao homem e essenciais à construção textual da discursividade e das vivências do ser humano.

Quanto ao contexto de produção, o Autor 1 conseguiu escrever de modo que o público leitor tomasse conhecimento do tema desenvolvimento e, também, utilizou características próprias desse gênero, como o humor, em sua narrativa. Quanto à planificação, o educando apresentou, no seu enredo textual, fatos numa sequência, a fim de contribuir para a compreensão de sentido ao seu espectador leitor.

Em relação aos organizadores lógicos coesivos (quando, porém, logo depois, a fim de), o educando conseguiu encaixá-los dentro da construção dos parágrafos com o objetivo de conectá-los, à medida que vai apresentando os acontecimentos do enredo. Logo no início, já introduz uma definição de tempo (“certo dia”), e parece ser uma estratégia coesiva o uso do vocábulo “doguinha”, para evitar a repetição da palavra “cachorra”, como acontece na primeira versão. Nesse parágrafo, constata-se uma melhora na série coesiva trabalhada pelo educando, ou seja, o estudante conseguiu organizar e encaixar os elementos coesivos nessa segunda versão, em relação à produção anterior.

Algumas orações foram reescritas, acrescentando descrições próprias de uma Crônica, com adjetivos e advérbios de modo, e reestruturando seus parágrafos com algumas eliminações de termos ou fatos repetitivos. Alguns poucos desvios ortográficos foram corrigidos e substituídos por outros termos não coloquiais, para melhorar ainda mais a coerência textual e a qualidade da escrita.

5.5.2 Análise das produções textuais do Autor 2

Figura 33 Versão inicial do Autor 2

TÍTULO: A PRAÇA

NUMA TARDE DE UM SABADO EU ESTAVA NA CASA DA MINHA VÓ.

ESTAVA EU MINHA PRIMA, MEUS PRIMO E MINHA IRMA, NA ESQUINA DA CASA DA MINHA VÓ TEM UMA PRAÇA SÓ QUE O SABADO E DOMINGO TINHA FESTA LÁ MAS NÃO ERA UMA FESTA NORMAL TINHA DRÓGAS BZBIDAS e etc...

▶ TINHA MAIS COISAS q NÃO ERA APROPIADO PARA MENORES DE (18) NÉ MAS COMO OS JOVENS DE HOJE ENDIA SÃO NÃO IMPORTA MAIS AIDADE.

TÁ RESOVEMOS IR UM POUCO NA PRAÇA MINHA VÓ FOI TB POS MEU TIU NÃO SABE CUIDA NEM DELE DIREITO

SAIMOS DE CASA UMAS 16:30 POR AI PORINCAMOS MT.

MAS O SOM ESTAVA MT AUTO AI CUMARAM A POLICIA ISSO JA ERA 19:10 POR AI. OS POLICIAIS CHEGOU E COMEÇOU A PEGAR PEDRA COLOCA NO ESTILING E TACAR NO POVO.

E OUTROS POLICIAIS ESTAVA COM ISPREI DE RIMENTA TACANDO NO POVO.

AI ACABOU q NÃO TEVE MAIS FESTA DEPOIS DISSO.

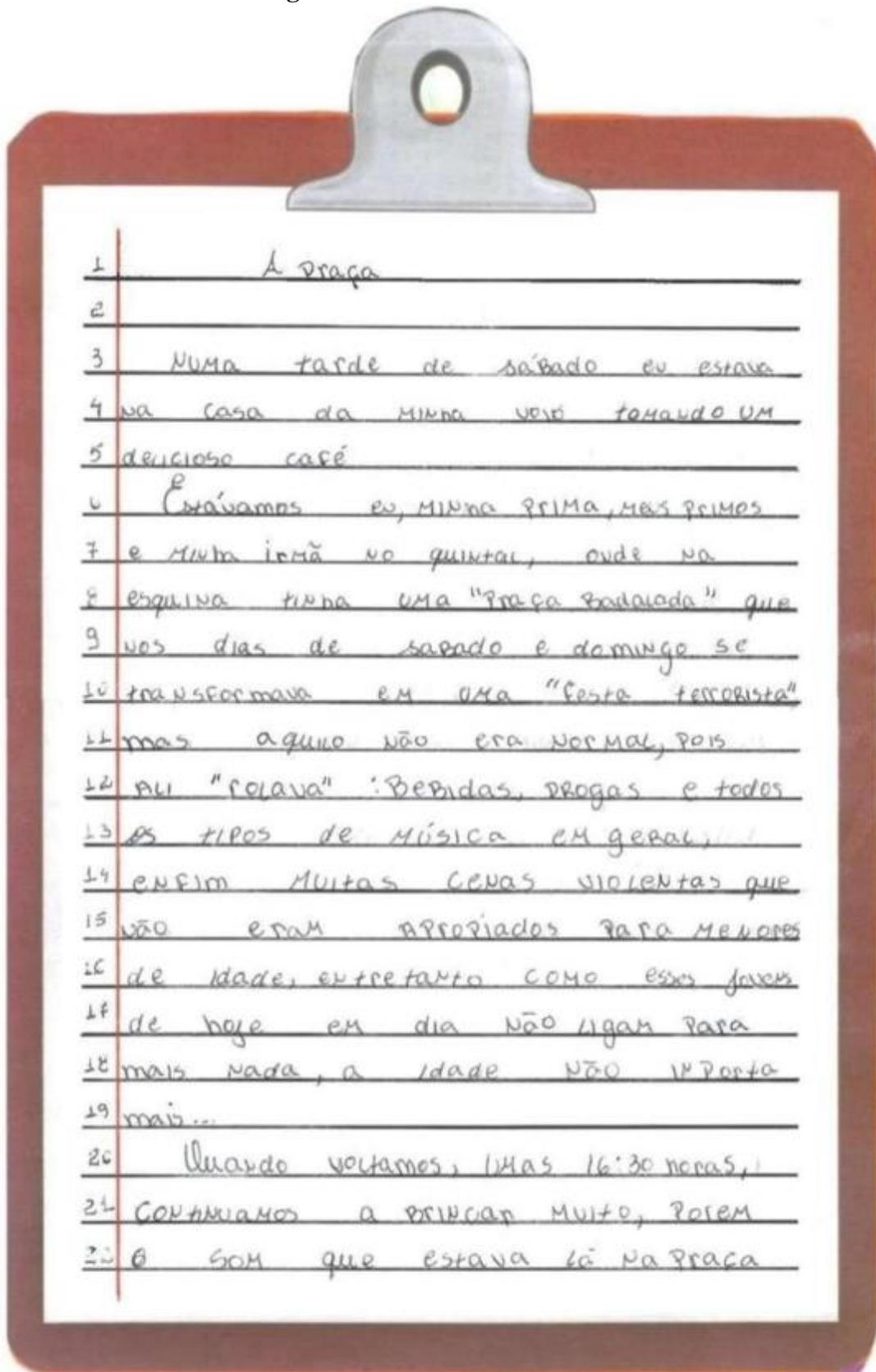
Percebemos que o texto do aluno, cujo título é “A praça”, consegue atender à proposta do gênero textual Crônica, pois narra fatos do cotidiano que acontecem em seu bairro. Há, porém, alguns problemas ortográficos e a utilização de palavras usadas nas redes sociais, ou seja, “internetês”, por exemplo, “q” em vez de “que”; “tb” em vez de “também”; “mt” em vez de “muito”. Além disso, demonstra uma linguagem um pouco informal, cometendo alguns desvios coesivos na organização textual e, conseqüentemente, prejudicando a coerência textual na narrativa. Nessa primeira versão, observamos que houve a repetição de alguns termos, como: vó, policiais etc.

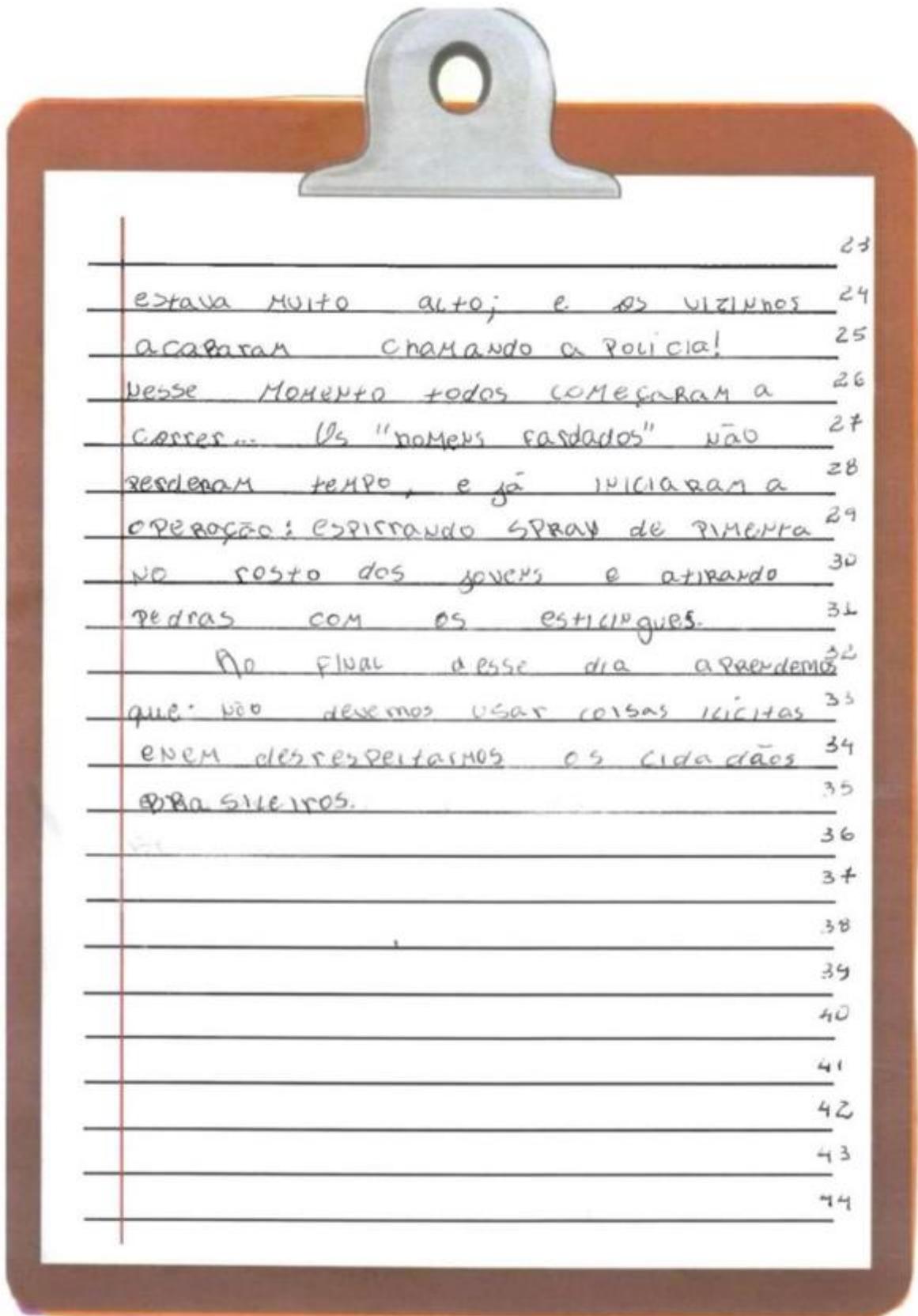
Notamos também que o estudante trabalha num processo intertextual, buscando referências no seu repertório cultural, nas suas vivências em seu bairro, explicitando os problemas sociais vistos em seu meio, em outras Crônicas trabalhadas na sala e em atividades de dramatização produzida, como nas falas dos fantoches (personagens). Dessa forma, a Crônica narrada faz parte do seu contexto social. No encadeamento dos fatos, é perceptível uma descontinuidade, que parece quebrar a corrente dessa sequência de acontecimentos. Dessa forma, o discente não conserva nem mantém o controle da dispersão e perde o ponto de apoio, isto é, não conseguiu ancorar esse processo de dispersão e o texto se tornou ambíguo.

Observamos ainda que não existe uma sequência lógica entre os fatos informados, acarretando inadequações na relação entre o sentido do texto. Se nos recordamos da natural equivocidade da língua (Cf. Tfouni, 2001), o fenômeno de dispersão impõe a necessidade desse controle, que, entre outros fatores, exige um nível de consciência e domínio da própria modalidade escrita da língua.

O estudante, enfim, produziu sua história, mesmo que não tenha utilizado todas as características típicas das Crônicas em seu texto.

Figura 34 Versão final do Autor 2





O texto aborda os problemas ocorridos aos finais de semana, numa praça perto da casa da avó. Na versão final, houve melhora significativa na compreensão geral. Utilizou uma progressão dos fatos na Crônica, com uma sucessão cronológica, uma vez que o texto começa

com a expressão que marca o tempo “Numa tarde de um sábado”. A fim de dar sequência aos episódios, o Autor 2 utilizou as expressões “numa tarde”, “quando voltamos”, “ao final desse dia” e, por isso, concluímos que os fatos ocorreram no passado. Nesta versão, o aluno utilizou a reflexão como característica em sua Crônica.

De acordo com Bronckart (1999), uma sucessão de acontecimentos narrativos, por um todo global, é apresentada por uma conexão de fatos, em um estado de equilíbrio. Nesse sentido, a sequência narrativa se constitui de cinco fases: situação inicial (fase do equilíbrio), complicação (início de uma problemática), ações (decorrentes de uma problemática), resolução (fase de redução de problemas) e situação final (novo estado de equilíbrio devido à resolução dos problemas).

Sendo assim, organizamos exercícios que foram trabalhados, durante a Sequência de Atividades, desenvolvendo módulos com atividades de dramatização, produzida pelos educandos, utilizando diálogos orais ao colocar falas dos personagens aos fantoches. Dessa forma, histórias criadas por eles foram narradas durante o teatro, entrelaçadas com fatos que fazem parte do seu contexto social. Essa ação ajudou bastante na organização textual no processo de reescrita, colaborando com a articulação dos parágrafos, melhorando, assim, a coerência global do texto.

O Autor 2 se posiciona como quem requer vislumbrar ou despertar no público percalços negativos que ocorrem na vida dos jovens, como o uso de drogas e bebidas, a fim de que outros adolescentes não cometam os mesmos erros. Procura, desse modo, sugerir uma reflexão em seus leitores, utilizando, assim, uma característica sobre o gênero Crônica. Observa-se que o autor teve o objetivo de causar impacto nas pessoas, mesmo quando o assunto é corriqueiro e problemático.

O Autor 2 “pescou”, do bairro de sua avó, fatos do cotidiano com a finalidade de alcançar uma situação mais trágica, procurando um leitor disponível para compartilhar a escrita dessa história. Observa-se a expressão da sua subjetividade ao utilizar a primeira pessoa do singular no momento da escrita (minha, meu). Tendo em mãos a lista de controle/constatações, houve uma melhora na textualidade e planificação nesse segundo momento.

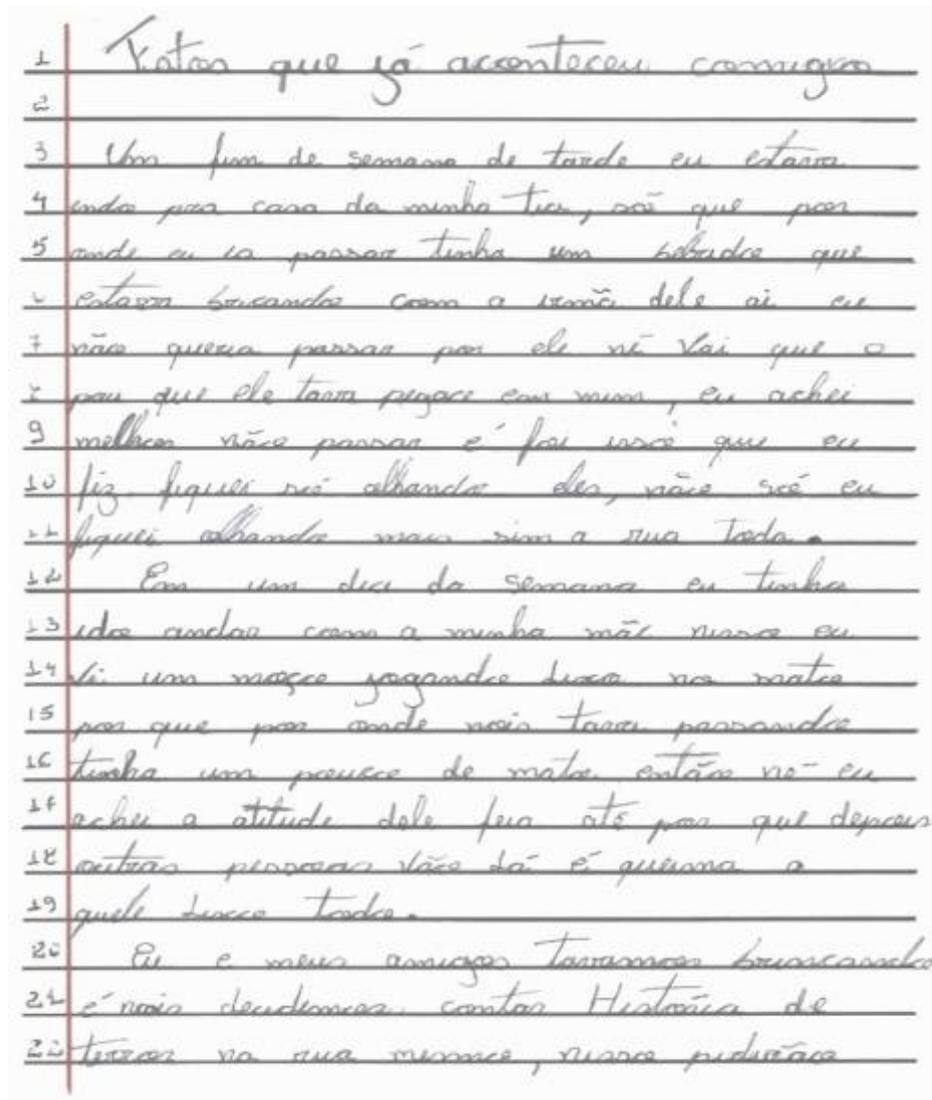
A inserção de práticas de atividades de contextualização na Sequência de Atividades facilitou o domínio de alguns critérios para a reescrita, pois o educando relacionou outras obras (ver Apêndice) e outros gêneros que abordam os mesmos temas, ampliando seu repertório cultural e, conseqüentemente, melhorando a coerência temática na proficiência escritora do texto. Isto é, as atividades interdisciplinares auxiliaram na construção global do

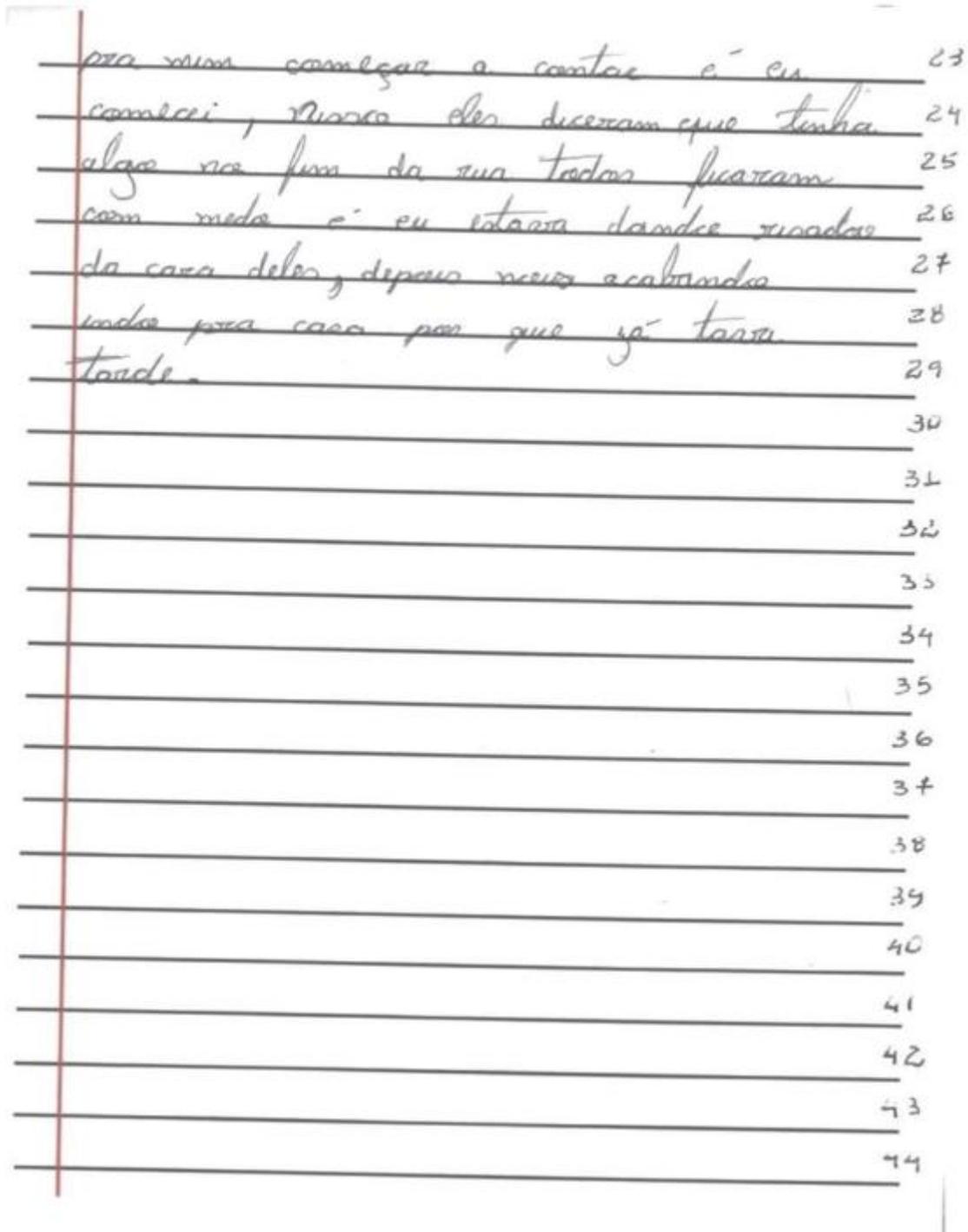
sentido textual, pois correlacionou suas vivências sociais e ideológicas, resgatando-as para dentro de sua escrita dialógica.

Além disso, apresentou alguns organizadores lógicos, como a conjunção “pois”, “porém” e os pronomes “onde”, “esses”, a fim de guiar o leitor dentro de uma organização do texto, estabelecendo relações entre os parágrafos.

5.5.3 Análise das produções textuais do Autor 3

Figura 35 Versão inicial do Autor 3





Ao retornar ao estudo presencial, após a realização da avaliação diagnóstica, constatamos que seu ensino-aprendizagem foi agravado ainda mais nesse período pandêmico, isto é, estava deficitário em relação ao nível cognitivo compatível ao sétimo ano, no que se refere à competência escritora. Percebemos que o estudante não conseguiu acompanhar seus estudos na plataforma virtual, porque não havia recursos tecnológicos propícios em sua residência, devido às condições socioeconômicas vivenciadas em sua família.

Drasticamente, a escola tende a ensinar uma escrita monológica, desvinculada das vivências dos alunos, desconsiderando seu repertório cultural, seus conhecimentos prévios, e acaba privilegiando exercícios mecânicos nos livros didáticos, com atividades fora do contexto social em que o educando está inserido. Então os alunos não praticam leituras e produções de textos reais, com tarefas e propostas pedagógicas fora de sua realidade.

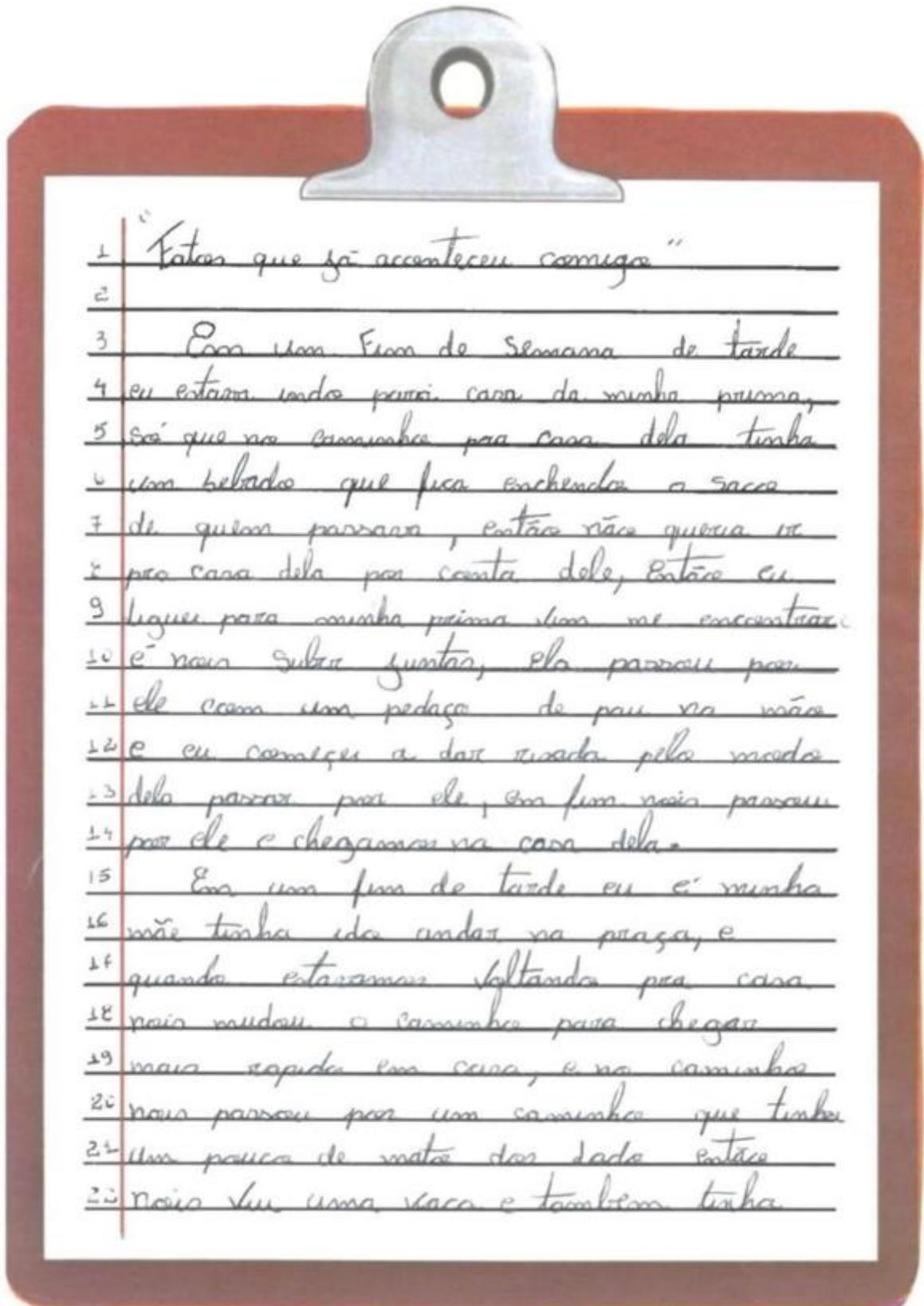
Segundo os dados de 2020 do levantamento Trajetórias de Sucesso Escolar, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), revela uma desigualdade social que se traduz no cenário das escolas públicas do Brasil, evidencia-se que alunos com maior vulnerabilidade social estão mais propensos ao fracasso escolar, com muitas dificuldades, principalmente em relação à proficiência escritora. Diante desse cenário negativo, necessitamos estar conscientes de que, entre nós, o insucesso da escola, no que tange à escrita, tem atingido quase exclusivamente os estudantes pobres, provenientes das famílias menos favorecidas, como é esse caso. Para enfrentar tal complexidade, é preciso que haja o desejo de entender melhor o percurso cognitivo vivenciado pelos nossos alunos e aplicar uma sequência de atividades apropriada e com módulos planejados numa visão dialógica, que tende a minimizar esses percalços.

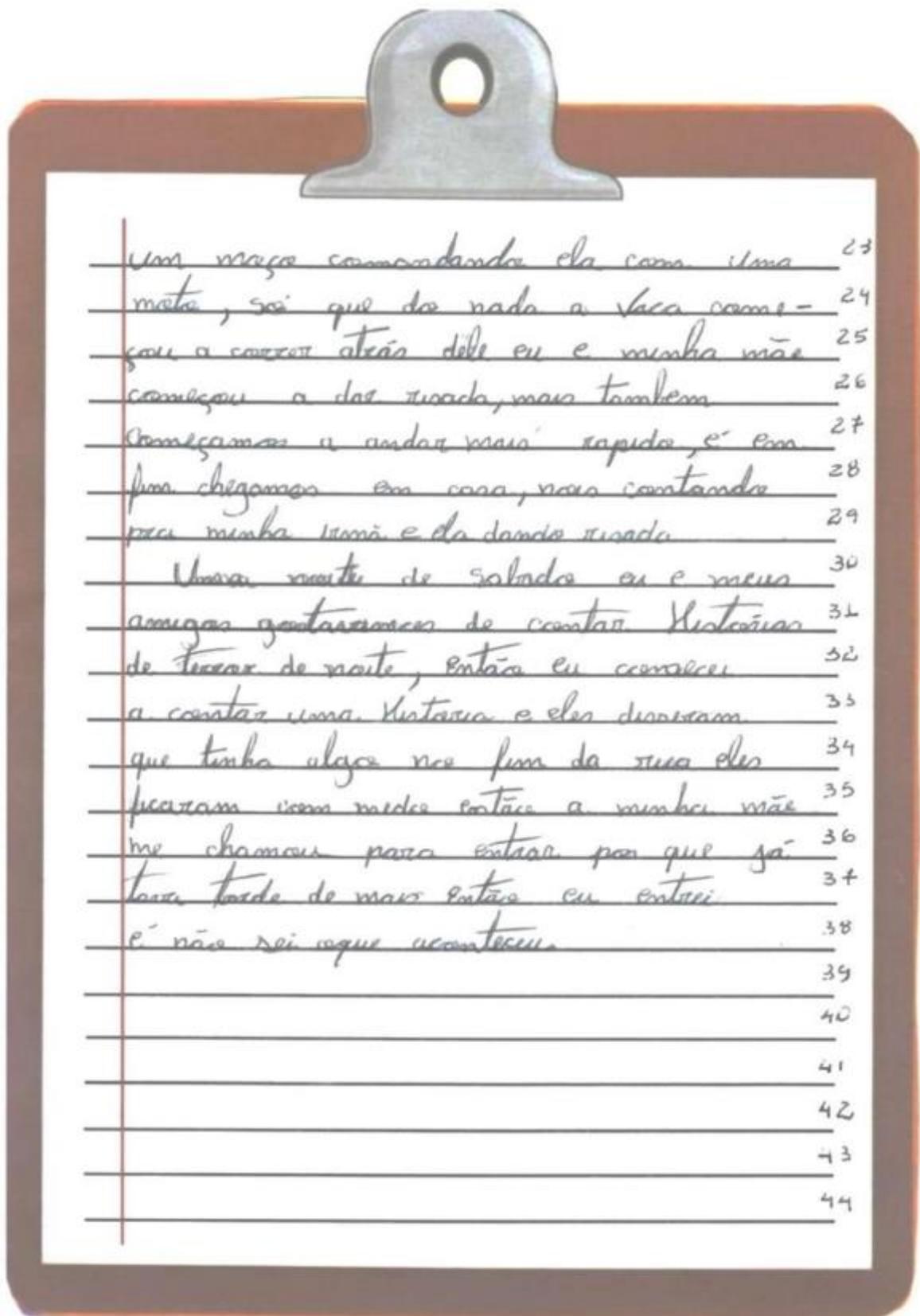
O texto do Autor 3 tem por título “Fatos que já aconteceu comigo”, em que já observamos um desvio quanto à concordância verbal (aconteceu/aconteceram) no início da narrativa. Acreditamos que ele fala dessa maneira em suas vivências cotidianas, por isso cometeu esse deslize.

A análise evidencia uma desconexão entre os fatos narrados, comprometendo o entendimento da história. Observamos, também, a repetição de palavras (então, casa, passou), desvios ortográficos (nois, rapido, etc.) e na pontuação, que causam falta de sentido em alguns parágrafos.

Notamos que o sujeito escrevente não consegue controlar e encadear esses fatos em alguns momentos. Isso prejudica a estruturação e organização textual, surgindo a dispersão. Mistura os acontecimentos, repetindo-os em outros trechos da escrita, tornando-a um pouco confusa. Consegue, entretanto, utilizar marcadores temporais (“em um fim de semana”, “em um fim de tarde”, “uma noite de sábado”), desde o início de sua produção, o que é um aspecto positivo.

Figura 36 Versão final do Autor 3





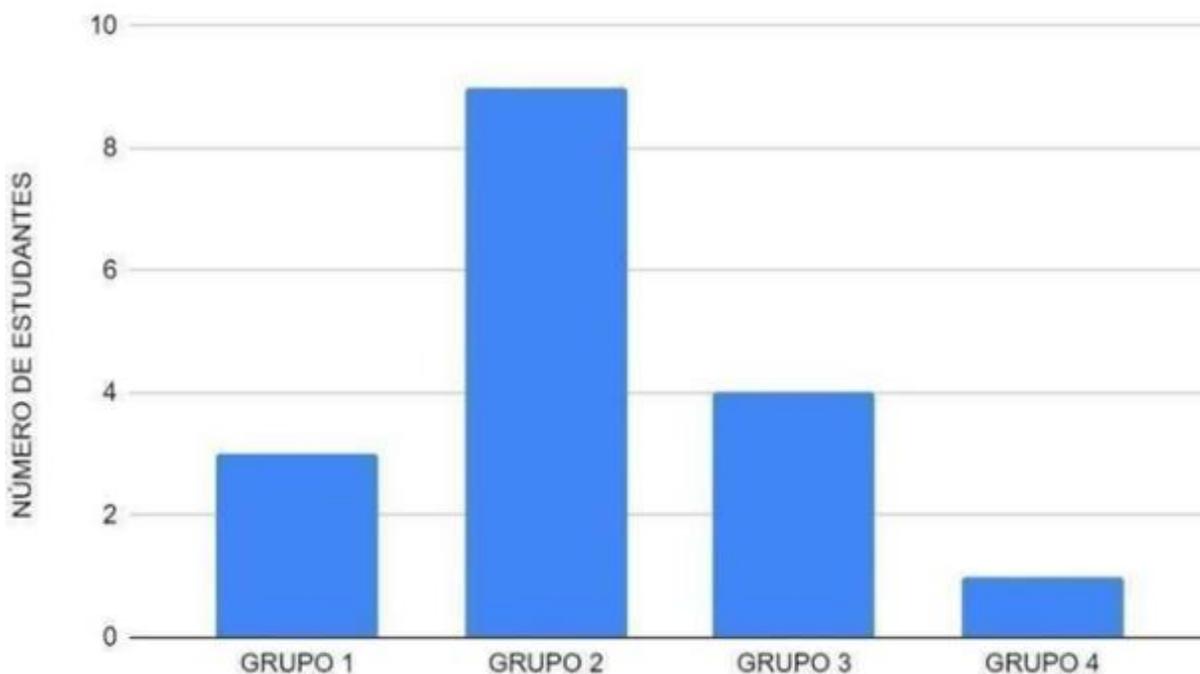
Na versão final, percebemos que o escrevente melhorou um pouco sua escrita em relação à versão inicial, mas infelizmente não seguiu todas as recomendações contidas no bilhete

interativo, a fim de dar mais qualidade ao seu texto escrito. A obediência à intervenção pedagógica interativa ajudaria na planificação e questões relativas à textualização, em que o estudante deveria utilizar alguns mecanismos de conexão (coesão), para melhorar a coerência temática na articulação do texto.

Além disso, o Autor 3 teve uma ascensão nos aspectos gramaticais em seu texto. Vale ressaltar que o estudante não era assíduo nas aulas de Língua Portuguesa nem de outras disciplinas, prejudicando seu entendimento quanto à Sequência de Atividades de cunho dialógico que foram desenvolvidas ao longo do percurso da pesquisa. Sendo assim, não conseguimos trabalhar com intervenções pedagógicas individuais, dentro do projeto de escrita, nem tivemos condições de desenvolver um estudo interdisciplinar diferenciado, para amenizar essas dificuldades e, conseqüentemente, melhorar sua competência escritora.

5.6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Gráfico 1 Estudantes por grupos de saberes
ESTUDANTES POR GRUPOS DE SABERES



Fonte: elaboração própria.

Com base na análise do gráfico acima, os alunos foram divididos em grupos de saberes, em que a grande maioria do grupo 2 (quadro 1) apresentou uma melhora significativa na proficiência escritora. Enquanto no grupo 4, apenas um aluno não progrediu.

Gráfico 2 Análise comparativa da reescrita: versão inicial e versão final do texto**ANÁLISE COMPARATIVA DA REESCRITA: PRIMEIRA VERSÃO E VERSÃO FINAL DO TEXTO**

TOTAL: 17 ESTUDANTES

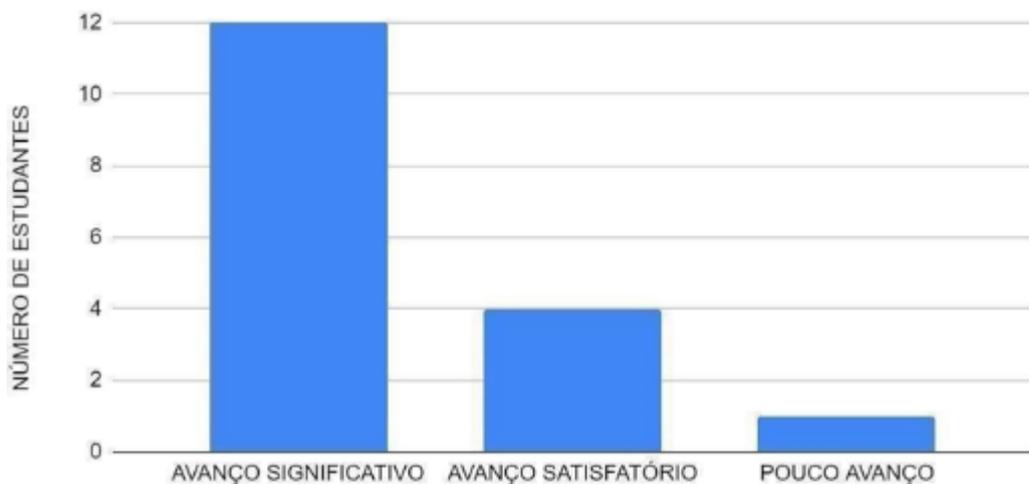


Fonte: elaboração própria.

O gráfico a seguir, baseado numa análise comparativa da reescrita entre a primeira versão e a escrita final do texto (Crônica), visualiza um avanço significativo quanto à produção.

Gráfico 3 Análise comparativa da reescrita: primeira versão e versão final do texto.**ANÁLISE COMPARATIVA DA REESCRITA: PRIMEIRA VERSÃO E VERSÃO FINAL DO TEXTO**

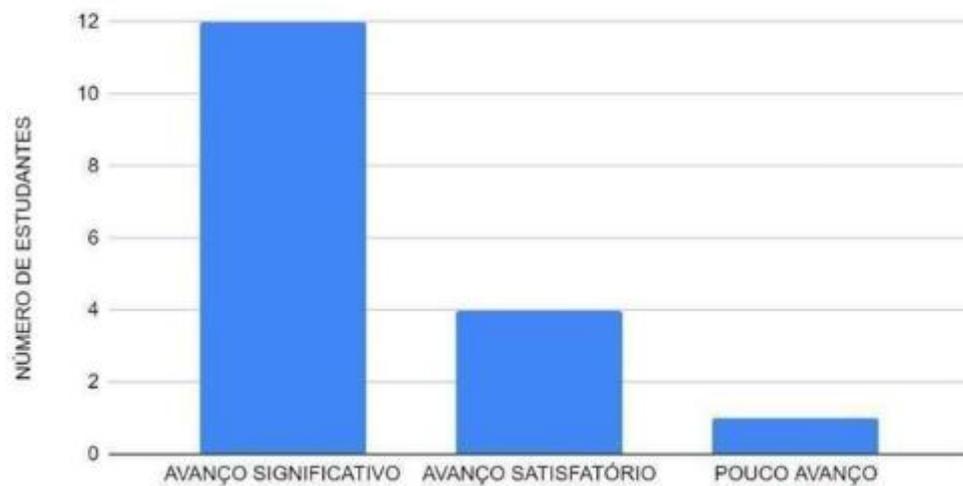
TOTAL: 17 ESTUDANTES



Fonte: elaboração própria.

O gráfico acima representa a análise comparativa das versões de produções de textos escritos, numa amostragem de 17 estudantes, em que 12 deles apresentaram um avanço significativo na competência escritora e 01 alunos apenas não avançou.

Gráfico 4 Avanço no desenvolvimento da escrita dialógica.
ANÁLISE DE DADOS DEPOIS DA APLICAÇÃO DA S.D;
AVANÇO NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DIALÓGICA



Fonte: elaboração própria.

Em relação à análise de dados tabulados a partir da aplicação da Sequência de Atividades evidencia-se um avanço significativo nos resultados das aprendizagens em relação à escrita.

5.7 APRESENTAÇÃO FINAL DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Figura 37: Reportagem Educa TV – Campinas (Jornal Educa Acontece).







Fonte: Link e QR Code para acessar a reportagem:
[HTTPS://YOUTU.BE/PYXOWEGIAPW?FEATURE=SHARED](https://youtu.be/pyxowegiapw?feature=shared)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI trouxe muitas mudanças de paradigmas, desconstruindo estruturas seculares e conceitos coletivos de uma sociedade ainda em transição para a inovação. Houve rápidas e irreversíveis mudanças na ordem econômica mundial até então vigente, impulsionadas pelas intervenções das novas tecnologias da informação, que tornaram possível a conexão das pessoas em todo o mundo e, conseqüentemente, alavancaram o fenômeno da globalização.

A educação, como fonte primária para gerar e sustentar os avanços científicos que nortearam tais mudanças, desempenha um papel fundamental para a consolidação da visão e da missão de um novo mundo a exigir, também, uma nova escola. Todavia, como é possível, na educação, uma inclusão justa e necessária de todas as pessoas? A resposta está na própria Educação: uma nova vocação para a escola, sem a necessidade de intervenção nos valores culturais de cada povo, preservando-se, assim, as suas consciências históricas coletivas.

A articulação entre oralidade e escrita e análise linguística/semiótica na produção de texto é o caminho apontado para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais atrativo no Brasil. O educando precisa ser visto dentro do seu contexto familiar, social e cultural, e o professor, tão sujeito social quanto o aluno, precisa inserir-se no mundo do outro, a fim de se concretizar uma relação dialógica entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. Essa é a razão pela qual o ensino de Língua Portuguesa pertence à área de Linguagens, com a finalidade de promover a sua interdisciplinaridade com Arte e Educação Física para a composição curricular básica do Ensino Fundamental.

Em consonância com a BNCC, os objetivos desta pesquisa se identificaram com as competências específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental. Por isso, a parte teórica assumiu a perspectiva enunciativo-discursiva. Além disso, o gênero Crônica serviu como ponte entre o eixo temático das vivências e as estrangeiridades, na “mistura” de nordestinos, nortistas e paulistas dentro da nossa clientela escolar.

O papel do professor e da escola apontado na LDB, em seus capítulos 1º,12/VI e 13/III, é de “zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”, enquanto “os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, segundo a visão de que “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana” (BRASIL, 1996). O significado de tudo isso é a sinalização para uma nova postura do professor e da escola, fundamentada na

valorização da experiência extraescolar, no contexto das vivências implícitas e na história de cada ator envolvido.

Ressaltamos a importância de trabalhar o ensino de linguagem em um processo comunicativo, que realiza “diálogos” pela interação entre os sujeitos numa determinada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, pois os seres humanos interagem uns com os outros, trocando experiências, relatando suas vivências, suas vozes sociais. Dessa forma, compreendem a sua realidade, agindo sobre ela e concretizando o seu papel na sociedade, em suas vidas, no seu mundo, em contato com o outro.

Não se pode, por conseguinte, desprezar ou ignorar a função social por trás de um texto, devido à relação deste com o contexto histórico e social, com os textos que o enunciador já leu e com outras áreas de conhecimento. Conclui-se, desse modo, que o texto pode estar repleto de outras vozes, além da voz do enunciador e do interlocutor, entre o “eu” e o “outro”, no mundo em que vivemos.

Sugere-se, assim, que os professores busquem, de fato, por si só, inovar e responder às novas demandas por meio de formação continuada existente, isto é, aproximar-se para não continuar reproduzindo e intensificando um pensamento de ensino estanque, tradicional, ultrapassado, que tanto prejudica o ensino da linguagem escrita dentro da educação básica no Brasil.

Nós, educadores de Língua Portuguesa, devemos, por meio dos gêneros textuais, refletir sobre os conceitos de Bakhtin para resgatar um ensino dialógico, valorizando os enunciados, as vivências, ideologias lugares de interação, a fim de desenvolvermos competências escritoras numa concepção enunciativo-discursiva, destacando o texto como unidade de ensino. Temos o compromisso de desenvolver habilidades mínimas para a utilização da língua escrita de maneira significativa na escola básica, dar assistência, produzir estratégias com diversos procedimentos planejados, com a finalidade de ajudar o aluno a construir uma proficiência mínima na escrita.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. Organização de Serguei Botchavor e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BARBOSA, J. P. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD Editora, 2012.
- BARROS, D. L. P. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In: BRAIT, B. (Org.).
- BAZARIM, M. **O texto na sala de aula: o modelo das séries iniciais**. In: II Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais - SIGET, 2004, União da Vitória-PR. Anais... União da Vitória-PR: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, 2004. p. 1-8.
- BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. **BNCC: educação é a base**. Brasília, DF, 2017/2018.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 2009.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CÂNDIDO, A. et al. **A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp 1992.
- CURADO, O. H. F. **Linguagem e Dialogismo**. In: CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Páginas & Letras, UNESP, 2006.
- CURADO, O. H. F. **Linguagem e dialogismo**, In: UNESP, Prograd. *Caderno de Formação: "Formação de professores Didática Geral"* Assis, 2011.

CURADO, O. H. F. **Monologismo e Dialogismo Linguístico: caracterização de um percurso.** Revista Vale (Fundação Educacional do Município de Assis) V. 1 N.1, UNESP-ASSIS, 2012.

DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino.** São Paulo: Editora Parábola, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREITAS, M.T. A. **Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um reencontro possível.** In: BAKHTIN, M. Dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Organização Beth Brait. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005 p. 305-306.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João editores, 2015.

GERALDI, J.W. **Escrita, uso da Escrita e avaliação.** In: GERALDI, J. W. (Org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel, PR: Assoeste, 1990. p. 41-48.

GERALDI, J. W. **Exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GONÇALVES, A.V. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção.** Dourados, MS: Editora UFGD, 2011.

GONÇALVES, A.V. **O Interacionismo na produção de textos dissertativos.** 2002. 170 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Linguística Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 2002.

HIGOUNET, C. **A história da escrita concisa.** São Paulo: Editora Parábola, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Editora Líber, 2008.

JESUS, C. A. **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita.** In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.). Aprender e ensinar com textos dos alunos. vol. 1. 7. ed. São Paulo:Cortez, 2001.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 1. ed., 1995, Editora Mercado de Letras, Campinas, SP.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

MACHADO, A. R. 2009. **Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 124-154.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, B. **Escrevendo na escola para a vida.** In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (Org.) Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MELO, J. M. de. **A Crônica.** In: CASTRO, G. de. *Jornalismo e literatura: a sedução da palavra.* São Paulo: Escrituras, 2002.

PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD.** Campinas, SP: Editora Pontes, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Projeto Pedagógico on-line.** Versão V 6.0.107. Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola Campinas: Mercado de Letras.** 2001. SABINO, F. *A companheira de viagem: Crônicas.* Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965. SÁ, J. A. *Crônica.* 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.** In: ROJO, R. CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Org.) **Gênero, entre o texto e o discurso.** Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras, 2016.

SILVA, F. P. **Os objetivos do Ensino-Aprendizagem da escrita na aula de Língua Materna: Uma abordagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo.** In: PEREIRA, R. C. M. *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita.* Campinas-SP: Pontes Editora, 2012. Coleção: Novas perspectivas em Linguística aplicada. v.17. p. 27.

TERZI, S. B. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**. Campinas, SP: Pontes; Editora da Unicamp, 1995.

TINOCO, G. M. A. de M. **Passeio etnográfico pela linguagem escrita: em busca de legitimação da cidadania, Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP, Publicações on line de educação, Scielo 2003.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da Linguagem**. São Paulo, SP: Editora 34, 2018.

APÊNDICE 1. ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA

ATELIÊ DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

PRODUZINDO CRÔNICAS - Primeira Versão

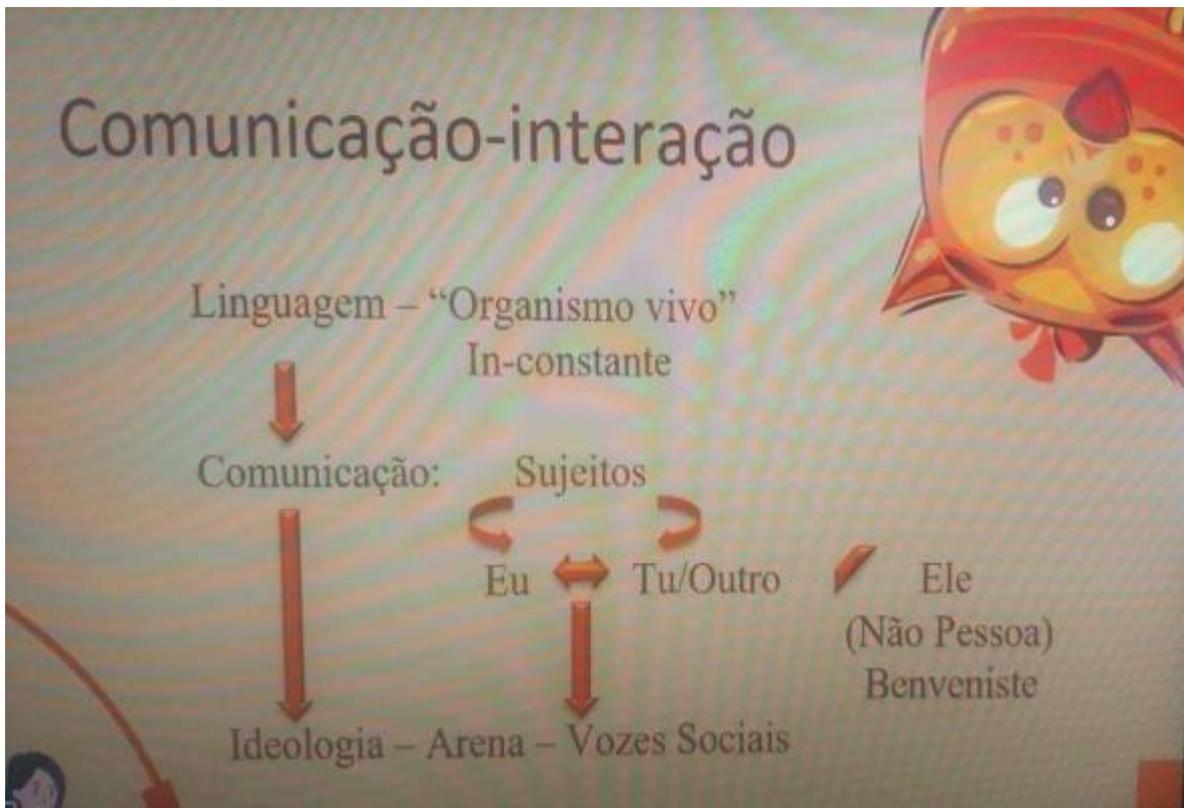
Após a leitura de várias Crônicas, atividades, pesquisas, entrevistas e debates sobre as vivências, experiências e fatos que ocorrem no seu cotidiano, no contexto social onde vive, ou seja, no bairro onde mora, **PRODUZA UMA CRÔNICA**. Não se esqueça de suas principais características. Para isso, você deve:

- A). Escolher um tema relacionado com aspectos do seu cotidiano, lembrando de momentos do dia a dia que ocorrem no seu bairro;
- B). Refletir criticamente sobre as questões ou problemas sociais, ações, sentimentos e comportamentos das pessoas no bairro onde você vive;
- C) Retratar esses fatos do cotidiano com "pitadas" de humor ou ironia;
- D). Narrar sua produção em uma ordem de sequência de acontecimentos;
- E). Utilize a paragrafação de forma correta, ou seja, que haja uma boa estrutura e organização do seu texto por cada assunto dos fatos narrados;
- F). Escolher poucos personagens que podem ser fictícios ou reais. Utilize o foco narrativo em primeira pessoa, isto é, você participará da narrativa! (Narrador personagem);
- G). Empregar diálogos ou não entre os personagens;
- H). Pontuar adequadamente seu texto;
- I). Após terminar seu texto, escolha um título sugestivo;
- J). Escolher um desfecho para sua história;
- K). Texto com mínimo de 20 e no máximo 30 linhas, com letra legível.

COLOCANDO EM PRÁTICA!

TÍTULO: _____

APÊNDICE 2. ESCRITAS DIALÓGICAS

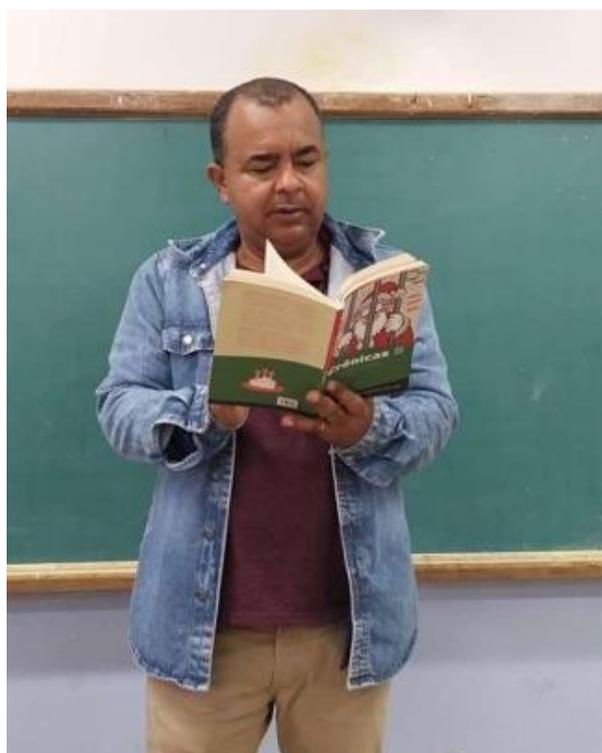


APÊNDICE 3. RODA DE LEITURA

Roda de leitura na biblioteca de nossa escola



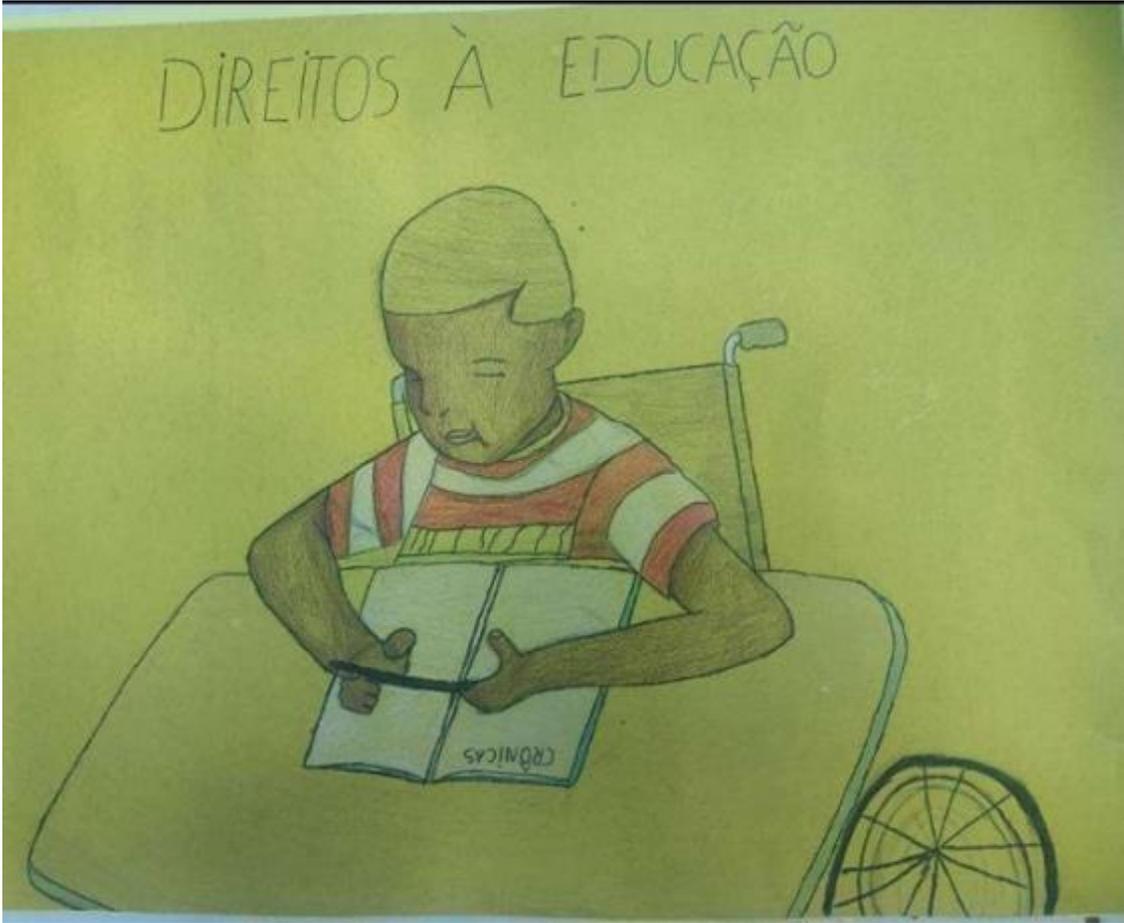
Durante a roda de leitura, pude perceber narrativas de fatos que ocorrem na vida dos alunos e alunas e suas famílias, pois dialogicamente expressaram seus problemas vividos e confrontaram com os episódios ocorridos nas Crônicas.



APÊNDICE 4. ELABORAÇÃO DE CARTAZES: INTERTEXTUALIDADE COM A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.





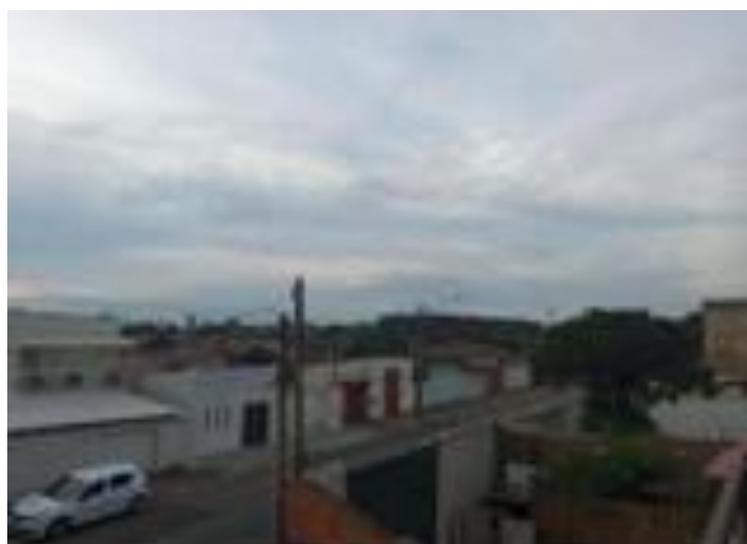


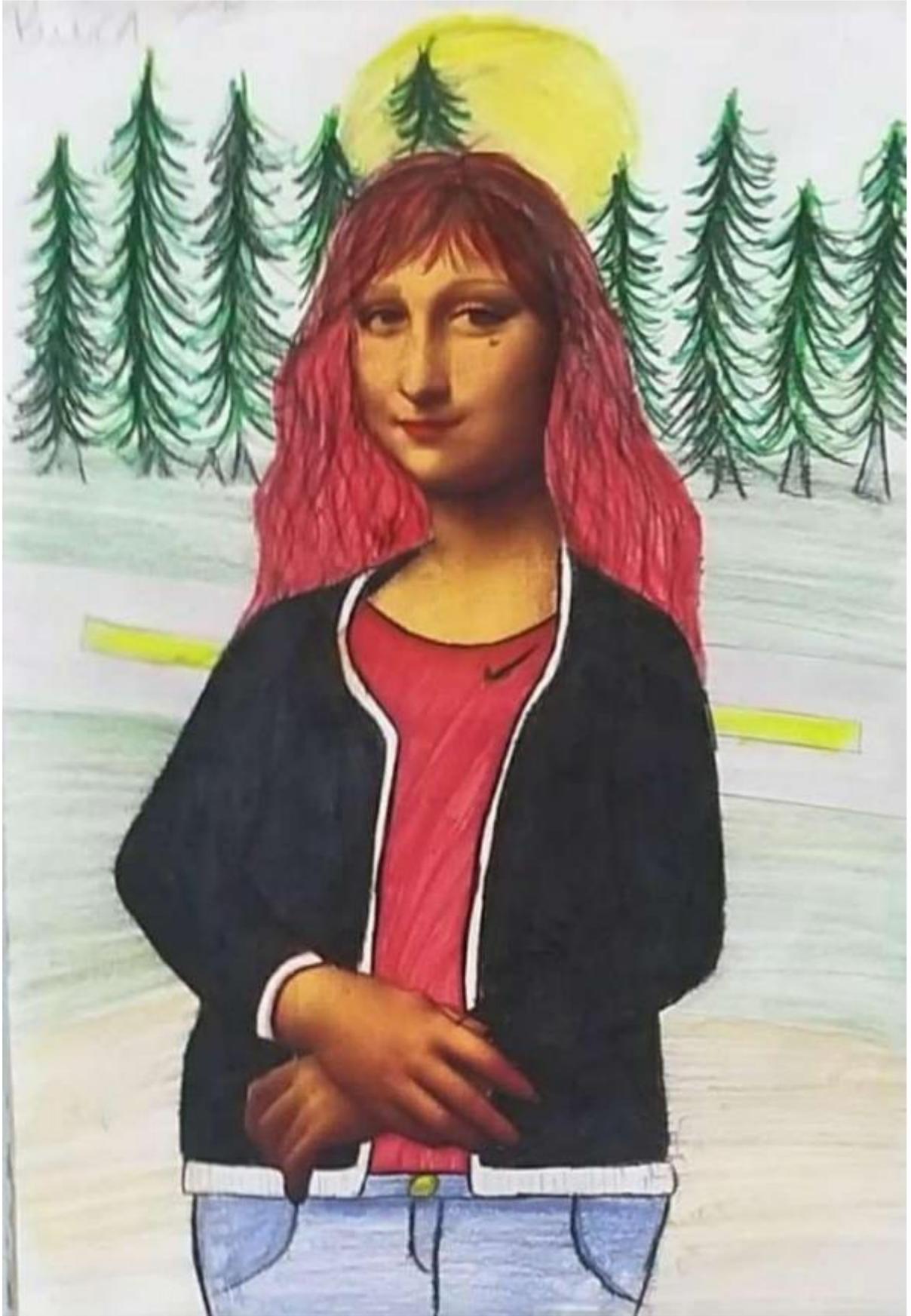
Direitos humanos: respeito aos povos indígenas e às diferentes culturas



Direitos Humanos: Igualdade de Gênero e violência doméstica



APÊNDICE 5. PROJETOS INTERDISCIPLINARES EM NOSSA ESCOLA INTEGRAL



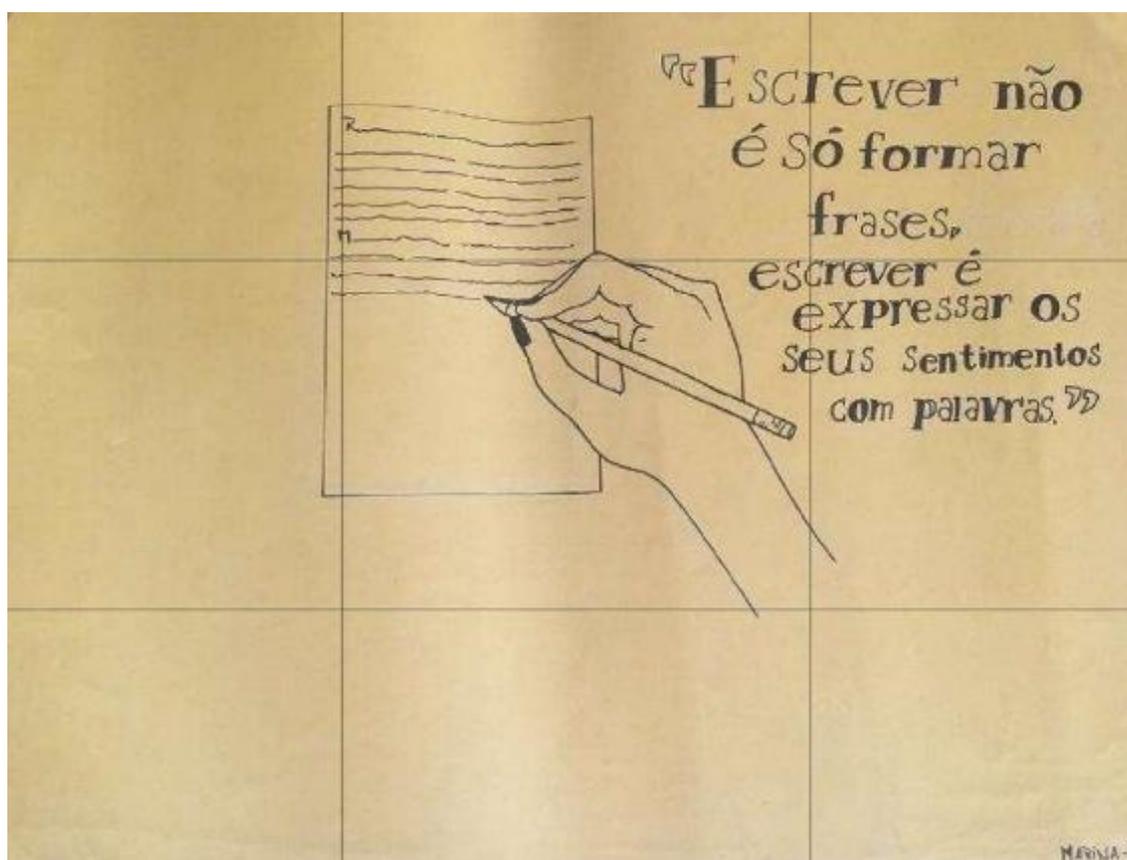
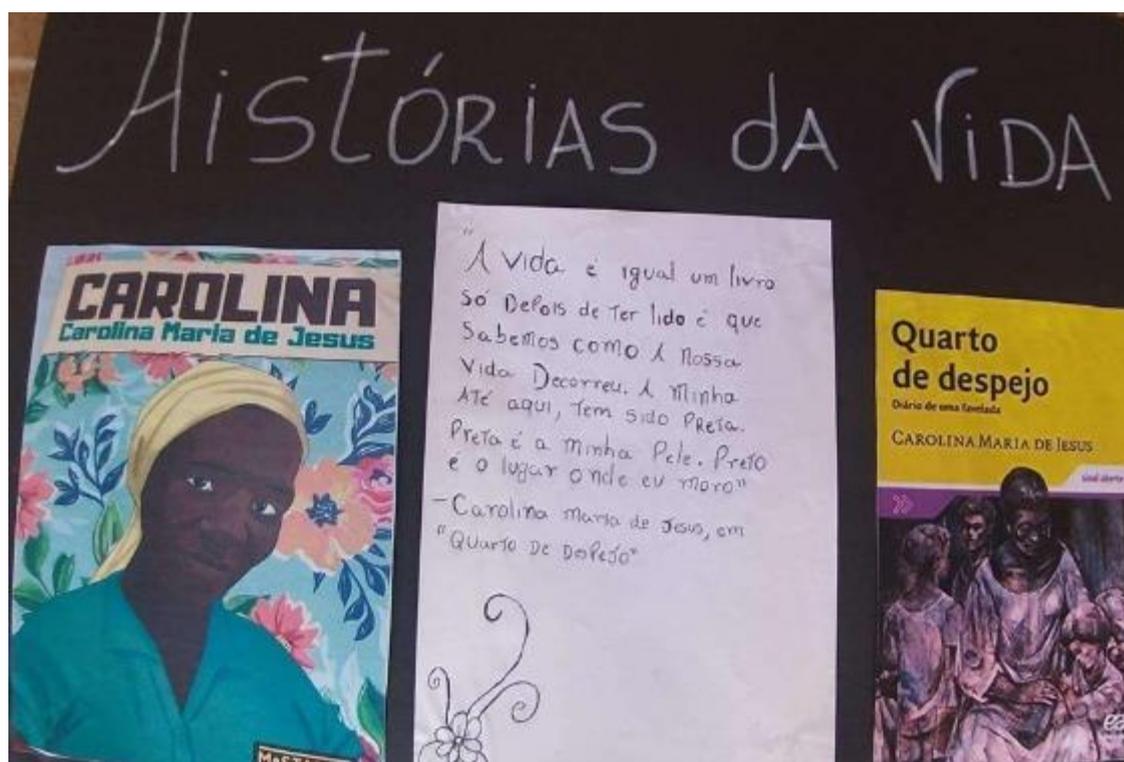
APÊNDICE 6. ESTUDO DO MEIO A.A.P.P.







APÊNDICE 7. MARIA CAROLINA DE JESUS

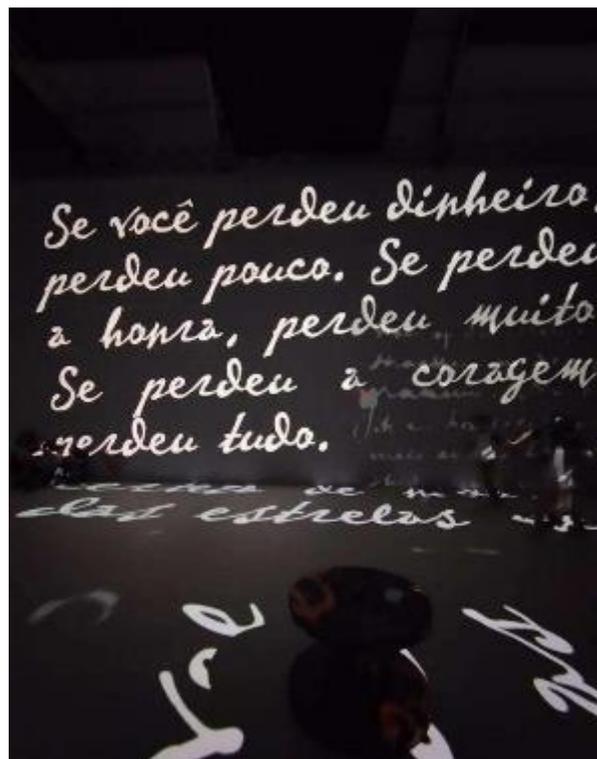
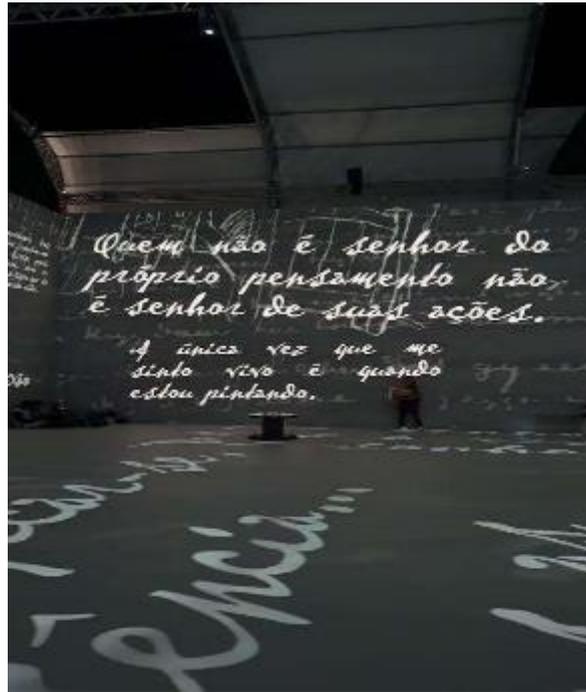


O GOSTO Para
ESCRITA CRESCER
MEDIDA
QUE SE
ESCREVE!

APÊNDICE 8. ESTUDO DO MEIO: EXPOSIÇÃO VAN GOGH & IMPRESSIONISTAS







APÊNDICE 9. REPORTAGEM TV EDUCA - APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS

LINK DE ACESSO: [HTTPS://YOUTU.BE/PYXOWEGIAPW?FEATURE=SHARED](https://youtu.be/pyxowegiapw?feature=shared)

QRCODE:



ANEXOS

ANEXO 1. TRECHO DA MÚSICA “FIM DE SEMANA NO PARQUE”

Trabalho Interdisciplinar de Português - Prof. Milton e Artes - Prof. Amauri

Fim de Semana no Parque

Racionais MCs

Milhares de casas amontoadas Ruas de terra esse é o morro A minha área me espera
Gritaria na feira (vamos chegando!)

Pode crer eu gosto disso mais calor humano na periferia a alegria é igual
É quase meio dia a euforia é geral

Me de 4 bons motivos pra não ser
Olha meu povo nas favelas e vai perceber daqui eu vejo uma caranga do ano
Toda equipada e o tiozinho guiando
Com seus filhos ao lado estão indo ao parque Eufóricos brinquedos eletrônicos
Automaticamente eu imagino
A molecada lá da área como é que tá.

ANEXO 2. HINO DA PONTE PRETA

Estandarte desfraldado
Preto e branco é sua cor
Ponte Preta vai pro
campo Pra mostrar o seu
valor

Ponte Preta
inflamante Ponte
Preta, emoção Ponte
Preta gigante Raça de
campeão

Seu estádio é o Majestoso
Seu nome, uma glória
Ponte Preta sempre,
sempre Na derrota ou na
vitória

És a nossa Ponte Preta
Orgulho de nossa
terra Ponte Preta de
paz Ponte Preta de
guerra

Ponte Preta de paz
Ponte Preta de
guerra

ANEXO 3. CRÔNICA “ALBERTINA”

Albertina – (Fernando Sabino)

Chamava-se Albertina, mas era a própria Nega Fulô: pretinha, retorcida, encabulada. No primeiro dia me perguntou o que eu queria para o jantar:

Qualquer coisa – respondi.

Lançou-me um olhar patético e desencorajado. Resolvi dar-lhe algumas instruções: mostrei-lhe as coisas na cozinha, dei-lhe dinheiro para as compras, pedi que tomasse nota de tudo que gastasse.

– Você sabe escrever?

– Sei sim senhor – balbuciou ela.

– Veja se tem um lápis aí na gaveta.

– Não tem não senhor.

– Como não tem? Pus um lápis aí agora mesmo!

Ela abaixou a cabeça, levou um dedo à boca, ficou pensando.

– O que é um *lapisa*? – perguntou finalmente.

Resolvi que já era tarde para esperar que ela fizesse o jantar. Comería fora naquela noite.

– Amanhã você começa – concluí. – Hoje não precisa fazer nada.

Então ela se trancou no quarto e só apareceu no dia seguinte. No dia seguinte não havia água nem para lavar o rosto.

– O homem lá da porta veio aqui avisar que ia faltar – disse ela, olhando-me interrogativamente.

– Por que você não encheu a banheira, as panelas, tudo isso aí?

– Era para encher?

– Era.

– Uê!...

Não houve café, nem almoço e nem jantar. Saí para comer qualquer coisa, depois de lavar-me com água mineral. Antes chamei Albertina, ela veio lá da sua toca espreguiçando:

– Eu tava dormindo... – e deu uma risadinha.

– Escute uma coisa, preste bem atenção – preveni: – Eles abrem a água às sete da manhã, às sete e meia tomam a fechar. Você fica atenta e aproveita para encher a banheira, enche tudo, para não acontecer o que aconteceu hoje.

Ela me olhou espantada:

– O que aconteceu hoje?

Era mesmo de encher. Quando cheguei já passava de meia-noite, ouvi barulho na área.

– É você, Albertina?

– É sim senhor...

– Por que você não vai dormir?

– Vou encher a banheira...

– A esta hora?!

– Quantas horas?

– Uma da manhã.

– Só? – espantou-se ela. – Está custando a passar...

* * *

– O senhor quer que eu arrume seu quarto?

– Quero.

– Tá.

Quarto arrumado, Albertina se detém no meio da sala, vira o rosto para o outro lado, toda encabulada, quando fala comigo:

– Posso varrer a sala?

– Pode

– Tá.

Antes que ela vá buscar a vassoura, chamo-a:

– Albertina!

Ela espera, assim de costas, o dedo correndo devagar no friso da porta.

– Não seria melhor você primeiro fazer café?

– Tá.

Depois era o telefone:

– Telefonou um moço aí dizendo que é para o senhor ir num lugar aí buscar não sei o quê.

- Como é o nome?
- Um nome esquisito...
- Quando telefonarem você pede o nome.
- Tá.
- Albertina!
- Senhor?
- Hoje vai haver almoço?
- O senhor quer?
- Se for possível.
- Tá.

Fazia o almoço. No primeiro dia lhe sugeri que fizesse pastéis, só para experimentar. Durante três dias só comi pastéis.

- Se o senhor quiser que eu pare eu paro
- Faz outra coisa
- Tá.

Fez empadas. Depois fez um bolo. Depois fez um pudim. Depois fez um despacho na cozinha.

- Que bobagem é essa aí, Albertina?
- Não é nada não senhor – disse ela.
- Tá – disse eu.

E ela levou para seu quarto umas coisas, papel queimado, uma vela, sei lá o quê. O telefone tocava.

- Atende aí, Albertina.
- É para o senhor.
- Pergunte o nome.
- Ó.
- O quê?
- Disse que chama Ó.

Era o Otto. Aproveitei e lhe perguntei se não queria me convidar para jantar em sua casa.

* * *

Finalmente o dia da bebedeira. Me apareceu bêbada feito um gambá, agarrando-me pelo braço:

- Doutor, doutor ... A moça aí da vizinha disse que eu tou beba, mas é mentira, eu não bebi nada... O senhor não acredita nela não, tá com ciúme de nós!

Olhei para ela, estupefato. Mal se sustinha sobre as pernas e começou a chorar.

– Vá para o seu quarto – ordenei, esticando o braço dramaticamente. – Amanhã nós conversamos.

Ela nem fez caso. Senti-me ridículo como um general de pijama, com aquela pretinha dependurada no meu braço, a chorar.

– Me larga! – gritei, empurrando-a. Tive logo em seguida de ampará-la para que não caísse: – Amanhã você arruma suas coisas e vai embora.

– Deixa eu ficar... Não bebi nada, juro!

Na cozinha havia duas garrafas de cachaça vazias, três de cerveja. Eu lhe havia ordenado que nunca deixasse faltar três garrafas de cerveja na geladeira. Ela me obedecia à risca: bebia as três, comprava outras três.

Tranquei a porta da cozinha, deixando-a nos seus domínios. Mais tarde soube que invadira os apartamentos vizinhos fazendo cenas. No dia seguinte ajustamos as contas. Ela, já sóbria, mal ousava me olhar.

– Deixa eu ficar, pediu ainda, num sussurro.
– Juro que não faço mais.

Tive pena:

– Não é por nada não, é que não vou precisar mais de empregada, vou viajar, passar muito tempo fora.

Ela ergueu os olhos:

– Nenhuma empregada?

– Nenhuma.

– Então tá.

Agarrou sua trouxa, despediu-se e foi-se embora.

(Fernando Sabino. *O homem nu*. 6ª ed.
Rio de Janeiro: Autor, [s/d], p. 175-179).

ANEXO 4. POEMA “TECENDO A MANHÃ”**Tecendo a Manhã**

Um galo sozinho não tece uma manhã:

ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto (*A Educação pela Pedra*)

ANEXO 5: CRÔNICA “A MULHER DO VIZINHO”

A mulher do vizinho

(Fernando Sabino)

Contaram-me que na rua onde mora (ou morava) um conhecido e antipático general de nosso exército morava (ou mora) também um sueco cujos filhos passavam o dia jogando futebol com bola de meia. Ora, às vezes acontecia cair a bola no carro do general e um dia o general acabou perdendo a paciência, pediu ao delegado do bairro para dar um jeito nos filhos do sueco.

O delegado resolveu passar uma chamada no homem, e intimou-o a comparecer à delegacia.

O sueco era tímido, meio descuidado no vestir e pelo aspecto não parecia ser um importante industrial, dono de grande fábrica de papel (ou coisa parecida), que realmente ele era. Obedecendo a ordem recebida, compareceu em companhia da mulher à delegacia e ouviu calado tudo o que o delegado tinha a dizer-lhe. O delegado tinha a dizer-lhe o seguinte:

— O senhor pensa que só porque o deixaram morar neste país pode logo ir fazendo o que quer? Nunca ouviu falar numa coisa chamada AUTORIDADES CONSTITUÍDAS? Não sabe que tem de conhecer as leis do país? Não sabe que existe uma coisa chamada EXÉRCITO BRASILEIRO que o senhor tem de respeitar? Que negócio é este? Então é ir chegando assim sem mais nem menos e fazendo o que bem entende, como se isso aqui fosse casa da sogra? Eu ensino o senhor a cumprir a lei, ali no duro: duralex! Seus filhos são uns moleques e outra vez que eu souber que andaram incomodando o general, vai tudo em cana. Morou? Sei como tratar gringos feito o senhor.

Tudo isso com voz pausada, reclinado para trás, sob o olhar de aprovação do escrivão a um canto. O sueco pediu (com delicadeza) licença para se retirar. Foi então que a mulher do sueco interveio:

— Era tudo que o senhor tinha a dizer a meu marido?

O delegado apenas olhou-a espantado com o atrevimento.

— Pois então fique sabendo que eu também sei tratar tipos como o senhor. Meu marido não é gringo nem meus filhos são moleques. Se por acaso incomodaram o general ele que viesse falar comigo, pois o senhor também está nos incomodando. E fique sabendo que sou brasileira, sou prima de um major do Exército, sobrinha de um coronel, E FILHA DE UM GENERAL! Morou?

Estarrecido, o delegado só teve forças para engolir em seco e balbuciar humildemente:

— Da ativa, minha senhora?

E ante a confirmação, voltou-se para o escrivão, erguendo os braços desalentado:

— Da ativa, Motinha! Sai dessa...

(Texto extraído do livro "Fernando Sabino - Obra Reunida - Vol.01", Editora Nova Aguilar - Rio de Janeiro, 1996, pág. 872. Tudo sobre Fernando Sabino em "Biografias".)

ANEXO 6. MÚSICA “CORACÃO DE ESTUDANTE”

Coração de estudante

(Milton Nascimento)

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar

Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu

Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto

Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade

Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé

ANEXO 7. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.