



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS (CAPF)
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO-PROPEG
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS –DLV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL - PROFLETRAS**



NATÁLIA DO VALE

**ENSINO DE ESCRITA COM O CORDEL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS**

**PAU DOS FERROS
2021**

NATÁLIA DO VALE

**ENSINO DE ESCRITA COM O CORDEL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Unidade de Pau dos Ferros/RN, Campus Avançado de Pau Dos Ferros - CAPF, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos e na linha de pesquisa Estudos da linguagem e práticas sociais.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira

PAU DOS FERROS
2021

NATÁLIA DO VALE

Dissertação **Ensino de escrita com o cordel nas aulas de língua portuguesa: crenças e experiências de alunos** submetida à Banca Examinadora constituída pelo PROFLETRAS Pau dos Ferros /UERN, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Marcos Nonato de Oliveira

Presidente

Profa. Dra. Maria do Socorro Pinheiro (UECE) –

(Examinadora externa)

Profa. Dra. Débora Maria do Nascimento (UERN)

(Examinadora interna)

Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu – UECE

(Suplente externo)

Prof. Dr. Ananias Agostinho – UERN/ UFERSA

(Suplente interno)

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

V149e Vale, Natália do

Ensino de escrita com o cordel nas aulas de língua portuguesa: crenças e experiências de alunos. / Natália do Vale. - Pau dos Ferros, 2021.
120p.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Escrita. 2.Cordel. 3.Crença. 4.Experiência. 5. Ensino. I. Oliveira, Marcos Nonato de Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

Dedico este trabalho àquele que me faz sonhar e querer ser sempre melhor, meu filho amado Manoel Neto.

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradecer a Deus, pelo dom da minha vida, por escutar meus apelos, angústias, tristezas e alegrias. Obrigada, meu Pai, por renovar minhas forças nos momentos difíceis dessa caminhada.

Aos meus pais, Tarcísio e Genecilda, por tantos ensinamentos, os quais me fizeram caminhar com lucidez e sabedoria. Sem vocês, eu não teria chegado ao final de mais um sonho.

Aos meus irmãos, por estarem sempre perto de mim, ajudando-me em tudo que eu precisava.

Ao meu companheiro Jorge, pela cumplicidade, paciência, dedicação e amor. Com você, tudo parecia ser mais fácil. Obrigada, meu amor, por tudo!

Às minhas amigas, Kelly e Sara, pelo companheirismo, incentivo, carinho, boas risadas e pela linda amizade que construímos. Saibam que vocês estarão sempre presentes no meu coração. É muito bom saber que posso contar com vocês.

O meu agradecimento especial ao meu orientador, o Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira, pelas valiosas contribuições, demonstrando cuidado e atenção no processo de construção e aprimoramento deste estudo.

A todos os meus colegas de Mestrado, pelos ensinamentos compartilhados e por terem sido parceiros nos momentos de dificuldades e alegrias nesse caminhar.

Aos docentes do PROFLETRAS-UERN, especialmente Sayonara e Rosângela pela atenção e por contribuírem significativamente para o meu crescimento enquanto estudante, pesquisadora e docente.

Agradecer aos membros da banca de qualificação, pelas contribuições de extrema relevância ao engrandecimento deste trabalho para construção de seu produto final. Igualmente, agradecer a todos os membros da banca examinadora, pela disponibilidade e contribuições.

Enfim, a todas as pessoas que cooperaram para o meu processo formativo de Mestrado Profissional em Letras: muito obrigada!

Se as palavras não são as únicas instruções para se apreender o sentido do que é dito, como exercitar a busca de outras instruções?

Irlandé Antunes

RESUMO

A compreensão dos atuais contextos educacionais que ancoram práticas e a formação dos alunos, no ensino básico, encontra-se guiado por toda uma trajetória constituída no decorrer dos alunos e entrecruzada por direcionamentos metodológicos, políticos, culturais e históricos. Por essa razão, partindo do pressuposto de que é necessário levar os alunos a vivenciarem experiências de escrita significativas para que, por meio da reflexão sobre o próprio fazer, sejam capazes de ressignificar suas crenças e abdicar de visões deturpadas socialmente e constituir a educação como um bem comum a todos. Assim, este trabalho apresenta os resultados de pesquisa cujo objetivo foi investigar as crenças e as experiências de alunos, vivenciadas através das memórias e a produção de textos no ensino de língua portuguesa. Como subsídio teórico para a escrita, como processo de interação social, para a reflexão sobre a produção textual nos anos finais do ensino fundamental e às percepções do desenvolvimento da escrita, buscamos os PCN (BRASIL, 2001) e BNCC (BRASIL, 2017), ancoramo-nos em Koch; Elias (2011), Antunes (2003; 2005; 2016), Bakhtin (1999), Oliveira (2010), Geraldi (1984; 1997; 2006), Costa-Hubes (2017), Gomes 2009, dentre outros. Ademais, a concepção de gênero ancora-se em Shneuwly; Dolz (2004), Bakhtin (1984), Faraco (2003) e Marcuschi (2002; 2011); e a caracterização e importância do gênero cordel, fundamentamo-nos em Cascudo (2002), Batista; Souza (2017), Resende (2005), Maya (2012), Jorge Amado (1997) e Araújo (2009), destacando a importância do gênero textual e suas contribuições para o ensino e a aprendizagem da escrita. Para fundamentar os conceitos de crenças e experiências, buscamos respaldo em Aranha (1993), Max (2010), Miccoli (2004; 2007; 2010; 2014), Barcelos (2001, 2004, 2006), Oliveira (2007; 2011), Brito (2007), Nascimento; Oliveira (2020), Padilha (2013) e outros. Trata-se de um estudo de natureza explicativa e interpretativista, cuja análise dos dados é realizada qualitativamente. Quanto à natureza constitutiva, é aplicada. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, é pesquisa-ação, visto que foi constitutiva pela relação entre teoria e prática (PRODANOV; FREITAS, 2013). Para tanto, realizamos uma intervenção em sala de aula com 36 alunos do 8º ano do ensino fundamental, cujos produtos escritos de cada ação, resultantes de intervenção didática desenvolvida pela pesquisadora envolvendo a produção do gênero cordel, constituíram o *corpus* de análise junto a um questionário semiestruturado que buscou analisar as crenças e experiências desses alunos antes e depois da vivência de produção proporcionada pelas atividades constitutivas da pesquisa. Os resultados mostram que as práticas de escrita demonstradas pelos alunos estão ancoradas em crenças disseminadas no contexto educacional e social e outras constituídas através das experiências vividas por eles no contexto da sala de aula. Ademais, também foi possível reconhecer que essas crenças que limitam o fazer do aluno escritor podem ser ressignificadas através da vivência de experiências cognitivas e emocionais que estabeleçam o escrever como ato significativo, com base em gêneros representativos da história e da cultura do aluno, como foi vivenciado na pesquisa através das memórias e do cordel. Assim, este estudo contribui, de forma relevante, à reflexão docente sobre o fazer pedagógico, sobre o ensino de escrita de modo a reconfigurar a levar o aluno a refletir sobre o seu fazer, agir, pensar, a imersão na história e na cultura e, reconduzir suas crenças por meio de experiências significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Cordel. Crença. Experiência. Ensino.

ABSTRACT

The understanding of the current educational contexts that anchor practices and the formation of students in basic education is guided by a whole trajectory constituted during the students and crossed by methodological, political, cultural and historical directions. For this reason, assuming that it is necessary to lead students to experience meaningful writing experiences so that, through reflection on their own doing, they are able to resignify their beliefs and give up socially misrepresented visions and constitute education as a common good to all. Thus, this work presents the results of research whose objective was to investigate the beliefs and experiences of students, experienced through memories and the production of texts in Portuguese language teaching. As a theoretical support for writing, as a process of social interaction, for the reflection on textual production in the final years of elementary school and the perceptions of the development of writing, we seek the PCN (BRASIL, 2001) and BNCC (BRASIL, 2017), we anchored in Koch; Elias (2011), Antunes (2003; 2005; 2016), Bakhtin (1999), Oliveira (2010), Geraldi (1984; 1997; 2006), Costa-Hubes (2017), Gomes 2009, among others. Moreover, the conception of gender is anchored in Shneuwly; Dolz (2004), Bakhtin (1984), Faraco (2003) and Marcuschi (2002; 2011); and the characterization and importance of the cordel genus, we are based on Cascudo (2002), Batista; Souza (2017), Resende (2005), Maya (2012), Jorge Amado (1997) and Araújo (2009), highlighting the importance of the textual genre and its contributions to the teaching and learning of writing. To support the concepts of beliefs and experiences, we seek support in Aranha (1993), Max (2010), Miccoli (2004; 2007; 2010; 2014), Barcelos (2001, 2004, 2006), Oliveira (2007; 2011), Brito (2007), Nascimento; Oliveira (2020), Padilha (2013) and others. This is an explanatory and interpretive study, whose data analysis is carried out qualitatively. As for the constitutive nature, it is applied. From the point of view of methodological procedures, it is action research, since it was constitutive by the relationship between theory and practice (PRODANOV; FREITAS, 2013). To this end, we carried out a classroom intervention with 36 students of the 8th grade of elementary school, whose written products of each action, resulting from didactic intervention developed by the researcher involving the production of the cordel genre, constituted the corpus of analysis together with a semi-structured questionnaire that sought to analyze the beliefs and experiences of these students before and after the experience of production provided by the constitutive activities of the research. The results show that the writing practices demonstrated by the students are anchored in beliefs disseminated in the educational and social context and others constituted through the experiences lived by them in the context of the classroom. Moreover, it was also possible to recognize that these beliefs that limit the work of the student writer can be resignified through the experience of cognitive and emotional experiences that establish writing as a significant act, based on genres representative of the student's history and culture, as was experienced in research through memories and the string. Thus, this study contributes, in a relevant way, to the teacher's reflection on pedagogical practice, on the teaching of writing in order to reconfigure to lead the student to reflect on their doing, acting, thinking, immersion in history and culture and, reconducting their beliefs through meaningful experiences.

KEYWORDS: Writing. String. Belief. Experience. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A natureza das experiências em sala de aula	33
Figura 2	As experiências diretas	36
Figura 3	As experiências indiretas	37
Figura 4	Bilhete aluno 22	94
Figura 5	Bilhete aluno 13	95
Figura 6	Bilhete aluno 06	95
Figura 7	Bilhete aluno 23	96
Figura 8	Bilhete aluno 01	97
Figura 9	Bilhete aluno 25	97
Figura 10	Bilhete aluno 24	98
Figura 11	Bilhete aluno 14	99
Figura 12	Bilhete aluno 12	99
Figura 13	Bilhete aluno 03	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Processo para a produção escrita	44
Quadro 2	Competências / BNCC	45
Quadro 3	Dependências da escola acolhedora da pesquisa	61
Quadro 4	Dos alunos que associaram a escrita a uma atividade difícil	79
Quadro 5	Dos alunos que associaram a escrita a uma atividade prazerosa	79
Quadro 6	Dos alunos que associaram a escrita a uma forma de expressão	80
Quadro 7	Dos alunos que associaram a escrita a código	81
Quadro 8	Dos alunos que associaram a escrita a aspectos socioculturais	82
Quadro 9	Dos alunos que associaram a escrita como acesso à aprendizagem	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONCEITOS E BASES TEÓRICAS	25
2.1 ENTRE CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS	25
2.1.1 Crenças e o processo de ensino e aprendizagem.....	26
2.1.2 As experiências no processo de ensino e aprendizagem	30
2.2 ESCRITA: UM PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL.....	36
2.3 GÊNERO TEXTUAL CORDEL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	46
3 PERCURSO METODOLÓGICO	53
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	54
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	54
3.3 SUJEITOS E O ESPAÇO DA PESQUISA	58
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	62
3.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	65
3.5.1 Apresentação da proposta de intervenção - 1ª Etapa.....	67
3.5.2 “Caçadores de Histórias” - 2ª Etapa	68
3.5.3 Café, memórias e histórias: apresentação das histórias registradas - 3ª Etapa.....	69
3.5.4 Produção de texto multimodal: Nuvens de palavras - 4ª Etapa	69
3.5.5 Construindo as nossas histórias - 5ª Etapa	70
3.5.6 Contadores de causos - 6ª Etapa.....	72
3.6 DELIMITAÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DOS DADOS.....	72
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS	75
4.1 CRENÇAS DOS ALUNOS SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS....	75
4.1.1 Crenças sobre o que é escrever.....	76
4.2 EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	82
4.2.1 Experiências cognitivas	83
4.2.1.1 Experiências nas atividades em sala de aula	83
4.2.1.2 Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas	84
4.2.1.3 Experiências de participação e de desempenho	85
4.2.1.4 Experiências de aprendizagem	85
4.2.1.5 Crenças sobre o ensino	86
4.3 PRODUÇÃO DE CORDÉIS: A CONSTRUÇÃO DO TEXTO ENTRE CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98

REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	110
Apêndice 1 – Questionário para coleta de dados.....	110
Apêndice 2 - Termo de consentimento e esclarecimento	112
ANEXOS.....	114
Anexo 1 – Literatura de Cordel	115
ANEXO 2 - Layout cordel produzido.....	117

1 INTRODUÇÃO

Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

(Rubem Alves)

Falar em educação é promover numa reflexão profunda sobre paradigmas e, sobretudo, acerca de crenças que, podendo ser definidas como ideias ou opiniões (BARCELOS, 2001), o olhar que se estabelece sobre elas promove a abertura para discussão sobre as contribuições para a aprendizagem. Revelam, pois, à luz de Rubem Alves, quais situações de escolarização promovem aberturas e quais criam amarras que impendem o aluno de transcender.

Para compreender os contextos educacionais, como os conhecemos hoje, é importante uma breve retomada na história da educação, no Brasil, que pode ser percebida de forma análoga à desigualdade. As primeiras ações voltadas à construção de um sistema formal de educação, desenvolvida por Manoel da Nóbrega, criador do primeiro “Plano de Educação”, que tinha como tarefa primeira catequização dos índios, deixam claro que havia dois currículos distintos: um destinado aos pobres e outro aos ricos. A estrutura educacional supracitada incutia a ideia de exploração de uma classe sobre a outra e a escravidão, como caminho normal e necessário para o desenvolvimento. Enfim, a educação tinha o papel de ajudar a perpetuar as desigualdades sociais e de classe (ARANHA, 1993).

Por muito tempo, os indivíduos foram levados a acreditar que parte da sociedade tinha direito à educação, enquanto outra, apenas a informações básicas e, nesse contexto, as ideias e as opiniões que foram sendo construídas, ou seja, as crenças sobre a educação foram são produtos das experiências que cada grupo social vivenciou.

Em meio a essas construções, às quais não cabem julgamentos, na atualidade, o professor de língua vê-se diante de um enorme desafio: uma sociedade que, embora ainda desigual do ponto de vista de acesso aos direitos básicos, exige dos indivíduos a capacidade de ler e escrever de forma proficiente. Assim, independente do contexto social, cultural ou educacional, todos os alunos devem saber produzir bons textos ou

escrever segundo os preceitos da língua padrão, é o que definem os preceitos de uma sociedade com a atual, direcionada pela visão grafocêntrica.

Talvez essas definições tenham se intensificado cada vez mais devido aos resultados das avaliações internas e externas que apresentam índices negativos, a exemplo da Provinha Brasil, ENEM, dentre outros, principalmente quando os alunos se utilizam da escrita para organizar uma simples resposta nas atividades diárias ou quando são solicitados a produzirem seus textos.

É importante ressaltar que, no cenário atual, segundo Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 33,95% apresentam-se níveis insuficientes de escrita (1, 2 ou 3), um problema que preocupa, principalmente diante da descrição desses níveis, pois destacam que aproximadamente 680 mil alunos, com idade média de 8 anos, estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto.

Trata-se de um cenário muito preocupante, principalmente pelo fato de que se contrapõe à visão de educação como um instrumento de luta contra a desigualdade social, ou seja, “[...] deve ser trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos sujeitos da sua história [...]” (ZITKOSKI, 2006, p. 28) e, através dela podem-se galgar melhorias na qualidade de vida, condições para melhorar a interação social e, desta maneira, o indivíduo adquire ferramentas para lutar por sua cidadania.

Assim, a CF 1988 definiu a educação como direito básico a todos os cidadãos. Todavia, deparamo-nos, ainda, com outro imenso desafio configurado pela existência de um sistema de educação estruturalmente definido, mas ineficaz ao passo em que estabelece um processo que não vislumbra os aspectos caracterizadores do aluno. A esse respeito, Freire (1992) enfatiza que

[...] não é possível ao (à) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola. [...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. [...] partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 59; 70-71).

Sob esse prisma, como é importante refletir como fazer uma educação que não esteja engajada com a percepção de que os alunos chegam à escola com uma carga

significativa de conhecimentos culturalmente constituídos e que estabelecem crenças que, muitas vezes, são tangenciadas por um currículo escolar engessado.

Todavia, mesmo diante dessa realidade, muitos professores lutam para modificar a situação, pois a promoção de condições que levem o aluno a desenvolver a competência comunicativa, sobretudo através da escrita, condição exigida pela sociedade grafocêntrica, é de responsabilidade de todos, sendo, “[...] o educador, ao definir uma determinada metodologia de trabalho, planeja, decide e produz determinados resultados formativo-educacionais que têm consequências na vida dos educandos [...]” (ZITKOSKI, 2006, p. 51) e, por esse impacto, o ensino de língua é uma atividade que exige tempo, planejamento, reflexão e ação, algo que não acontece no imediatismo como muitos pensam.

Além do cenário crítico descrito, os professores enfrentam desafios diários para colocar em prática metodologias que possam ajudar os alunos a desenvolverem a competência escrita. O primeiro deles, possivelmente o mais preocupante, com base em nossas experiências enquanto educadoras do ensino fundamental há mais de 10 anos, é que os alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental sem ao menos terem produzido um único texto escrito ou, quando produzidos, são engavetados como uma mera atividade exigida pela escola.

Infelizmente, essa prática promove o surgimento de crenças pelo próprio aluno que afirmam ser “incapaz de produzir”, “escrever não é pra mim”, “nunca serei capaz de produzir um texto”. Trata-se de uma situação que nos deixa, como educadores, indignados, o que, na visão de Ferrarezi Júnior (2015) apenas demonstra que o ensino, no Brasil, sobretudo o público, é tratado sem prioridade e, por isso, a maioria dos alunos da educação básica escreve mal devido a fatores como falta de tempo e de método de ensino que atendam às reais necessidades dos alunos, inseridos numa sociedade e com bases culturais que devem ser observadas (FERRAREZI JÚNIOR, 2015).

Essas crenças, arraigadas à prática cotidiana dos alunos, talvez estejam relacionadas a experiências negativas vividas por eles na escola, ou em casa, quando são desafiados a produzirem textos sem ao menos conhecerem o gênero textual, produzir por produzir, com base em uma mera cobrança de exercício sem nenhum resultado. Muitas vezes esses alunos se esforçam para conseguir escrever um texto, mas não conseguem refletir sobre sua própria escrita ou, muitas vezes, negam-se a produzir textos por acharem que é difícil demais, pois, conforme expressa Kleiman

(1998), ninguém tem prazer ou busca aprender aquilo que é difícil demais ou que não faz sentido.

Destarte, acreditamos que essa competência tão necessária deve ser estimulada no início da educação básica e que os anos finais do ensino fundamental e médio deveriam servir para aprimorar a escrita. Infelizmente, a realidade é outra, pois os alunos do 8º e 9º anos chegam sem ter ao menos o direito de escrever textos que tenham uma função significativa para eles e para os outros.

Por esse limiar, cria-se a ideia de que escrever textos é uma capacidade inata, ou seja, uma ação advinda da inspiração e não o resultado de aprendizagens e, dessa maneira, que há “os poucos escolhidos” a essa tarefa. Trata-se de uma crença construída que omite a importância da experiencição de situações comunicativas através das quais o aluno vai se apropriando de ferramentas linguísticas e desenvolve habilidades diversas voltadas à escrita. Mas é importante frisar que a ressignificação dessas crenças consiste num processo através do qual as experiências, advindas do trabalho educativo, podem construir novos caminhos, visto que é na escola que o aluno começa não somente a ter contato com os textos, mas a compreender as suas regularidades, funções. Todavia, é importante deixar claro que “Ensinar a escrever é uma coisa complicada. E preciso ser uma coisa constante e sistemática. Não dá para ensinar a escrever mandando os meninos redigirem um texto uma vez por bimestre, em meia hora de uma aula apressada” (FERRAREZI JÚNIOR, 2015, p.11).

Com base nas reflexões ora elencadas, nosso intuito é compreender o porquê dessas crenças cristalizadas e, com base nessas reflexões, promover experiências que possam tornar as aulas de produção de texto mais significativas para todos. Assim, partimos da hipótese de que a oportunização de novas experiências de escrita na escola gera a possibilidade de os alunos estabelecerem um novo olhar para a produção escrita. A pretensão deste trabalho é que os alunos possam ressignificar essas crenças negativas que permeiam o dia a dia das salas de aula de língua portuguesa, dando oportunidade a professores e alunos de vivenciarem a produção do texto escrito de diferentes formas, a partir de uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem. Dessa forma, esse processo poderá ser mais prazeroso, dinâmico e consistente para promover uma mudança positiva quando se tratar da produção de textos na educação básica.

Diante desses pontos apresentados, é preciso que a escola e os professores dediquem tempo para a aprendizagem dessa habilidade tão séria e necessária para

viver em sociedade. Para que isso aconteça, efetivamente, é preciso ensinar a escrever, mostrar que a escrita é um processo que exige tempo e dedicação e que podemos aprender quando nos dispomos a escrever, quando refletimos sobre o nosso próprio fazer (FERRAREZI JÚNIOR, 2015). Ademais, é necessário levar os alunos a vivenciarem experiências de escrita significativas para que, por meio da reflexão sobre o próprio fazer, sejam capazes de ressignificar suas crenças e abdicar de visões deturpadas socialmente de que a educação é um bem para poucos.

Com a pretensão de desenvolver este trabalho efetivo, utilizando a produção do texto escrito, a nossa pesquisa buscou compreender as crenças dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e de que maneira novas experiências poderiam contribuir, ou não, para ressignificá-las. Assim, propusemo-nos ao desenvolvimento de uma pesquisa de campo, através de uma proposta de intervenção, por meio da qual novas experiências de escrita foram oportunizadas aos alunos, fundamentadas na percepção de linguagem como interação social e cultural e, por tal, mais significativas na perspectiva de redimensionar práticas tradicionais de ensino de língua portuguesa, de modo a colaborar para um ensino mais dinâmico e significativo por promover vivências reais com a produção do texto escrito.

O direcionamento por uma pesquisa guiada pela ação interventiva vem atender ao perfil do curso a que faz parte, ou seja, dos estudos realizados no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) no Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). O Profletras oportuniza aos professores de língua portuguesa o contato com disciplinas relacionadas ao ensino e à pesquisa que possibilitam uma reflexão acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes na sociedade. Também, oportuniza a discussão voltada ao desenvolvimento de estratégias em sala de aula na perspectiva de contribuir para ampliar a qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, por meio de propostas de trabalho, através da produção de material inovador resultante de pesquisas em campo.

Nesse sentido, por estar agregada a um programa que visa a qualificar docentes para melhorar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, contribuindo, assim, para inserção dos alunos no exercício da cidadania, configurou-se como uma pesquisa que surgiu do interesse de trabalhar com a produção textual escrita, ao observarmos que esses alunos não tinham o hábito de produzir textos

escritos em sala de aula e, quando eram solicitadas as produções desses textos, negavam-se a fazê-lo com base no preceito de incapacidade por eles trazido.

Diante dessa realidade, resolvemos entender esses problemas enfrentados e investigar em quais crenças eles estavam fundamentados e, com base nos dados iniciais, construir uma proposta de intervenção transcendesse o convencional, criando experiências inovadoras materializadas em atividades para esses alunos, para que percebessem as regularidades dos gêneros textuais, compreendessem a função comunicativa de cada um deles e se percebessem como escritores efetivos.

É importante enfatizar que construímos nossas crenças a partir da interação social vivenciada com nossos pais, irmãos, amigos, professores e, ao longo dessa caminhada, vamos descobrindo, reconstruindo e construindo novas crenças. Fica nítido que as interações são decisivas e os aspectos culturais aos quais somos apresentados durante nossa existência são extremamente relevantes na construção de cada ideia ou fato que começa a fazer parte de nossas crenças. Trata-se de um processo complexo através do qual estabelecemos uma compreensão mais clara das coisas, porque essas crenças podem ser tidas como verdades absolutas, podendo ou não atrapalhar a aprendizagem de certos conteúdos, pois, de alguma forma, nossas decisões são por elas influenciadas (MICCOLI, 2010, p. 2014).

Ademais, enfatizamos que as crenças são muito dinâmicas e estão diretamente relacionadas ao conhecimento, ao aspecto cognitivo e, por isso, se sobressaem frente às informações que recebemos no cotidiano. Elas nos dão confiança para agirmos, mesmo sem termos a certeza de certo ou errado, além disso, fazem parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos (DEWEY, 1933).

Com base no exposto, fundamentamos nossa percepção de que, no contexto da sala de aula, escrever textos está diretamente ligado à compreensão dessas concepções, pois é algo que aprendemos a partir das nossas experiências e, antes mesmo de vivenciá-las, para possibilitar uma visão negativa ou positiva desse processo, muitas crenças já nos são estabelecidas, dificultando ainda mais, tanto o ensino como a aprendizagem da produção textual.

Por se constituir de uma proposta de intervenção, com base no preceito de que “A ideia de intervenção é central para se pensar o conceito de educação; afinal, espera-se que, por meio de intervenção do outro, alguém possa ser educado” (MENDONÇA; ADAID, 2018, p. 139), possibilitou aos alunos experiências com gêneros textuais orais e escritos, vivenciados em situações de comunicação. Além

disso, esta proposta de intervenção foi base para que, ao final, pudéssemos observar se as crenças dos alunos em relação à produção do texto escrito sofreram modificações ou não ao longo dessa pesquisa.

Neste prisma, vale ressaltar que o estudo a respeito das crenças e das experiências tem crescido muito nos últimos anos no Brasil, principalmente no ensino de línguas estrangeiras. Nas pesquisas que realizamos em repositórios de algumas universidades, dissertações e artigos publicados em periódicos relacionados à área de letras, verificamos muitos estudos sobre esse tema. No entanto, percebemos a carência de estudos focados nas crenças e experiências no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (MICCOLI, 2007; 2010; 2014).

Com relação às experiências, temos em Miccoli (2010) muitas publicações direcionadas ao ensino de língua estrangeira no Brasil. No seu artigo “A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa”, a autora faz uma reflexão sobre a experiência na pesquisa em linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras (LAELE) no Brasil. Em sua obra, a partir da motivação epistemológica, apresenta os resultados das referências à experiência em títulos e resumos de artigos em publicações nacionais de 2000 a 2005.

Miccoli (2007), em publicação na revista Crop-Edição 12/2007, faz um apanhado acerca das experiências de professores e estudantes à luz da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras (LAELE). Através dessa contribuição, vem revelar a carência de artigos que fazem referência explícita à natureza das experiências publicadas em periódicos, como também em eventos científicos cujo foco esteja nas experiências de professores e alunos (MICCOLI, 2007). Ademais, ressalta a autora que investir nessas pesquisas é de suma importância haja vista que promove reflexões voltadas ao conhecer melhor os problemas vividos em sala de aula para buscar uma melhor maneira de enfrentá-los, relevando, ainda, a necessidade de ampliação de pesquisas interdisciplinares.

Com relação às crenças, Barcelos (2004; 2007) apresenta artigos que abordam reflexões sobre as crenças na aprendizagem de línguas, dos quais podemos citar “Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas” (2004) e “Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas” (2007).

No primeiro, a autora promove uma reflexão a respeito do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas dentro da linguística aplicada. Com esse intuito, produz um breve histórico sobre a constituição dos conceitos de crenças e estabelece considerações sobre como esse conceito tem sido definido e pesquisado, na contemporaneidade, seja no contexto do Brasil ou do exterior. Discute, enfim, as implicações para o ensino e aprendizagem de línguas e propõe sugestões para pesquisas futuras a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas. Ressalta, ainda, que os educadores precisam reconhecer os alunos como seres reflexivos e considerar a natureza paradoxal e dinâmica das crenças.

O segundo artigo atende ao objetivo de discutir as reflexões a respeito da mudança de crenças de alunos e de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas no contexto da Linguística Aplicada. Com esse intuito, a autora apresenta uma discussão acerca do conceito de crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas e as tendências mais recentes na sua pesquisa. Em seguida, apresenta apontamentos sobre o conceito de mudança e assevera sobre os fatores relacionados a esse conceito, com ênfase para a análise de aspectos como contexto e ação. Além disso, estabelece um enfoque à percepção de mudança de crenças, refletindo sobre o que consiste uma mudança, as possibilidades de mudança de crenças e como isso ocorre, discorre sobre os fatores que favorecem ou engessam a mudanças de crenças e, por fim, faz a relação entre esses elementos e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Por fim, apresenta como principal contribuição do seu trabalho a possibilidade de incitar reflexões sobre a necessidade de mudança de crenças no ensino e que essas serão precursoras para novas aprendizagens.

Destacamos também as contribuições dos estudos de Oliveira (2011) cuja tese explora as experiências e as crenças em torno do processo de ensino-aprendizagem de escrita na universidade. O trabalho teve como objetivo investigar as experiências e as crenças de alunos de Jornalismo sobre o ensino-aprendizagem de escrita, focalizando o contexto familiar, a escola básica e a universidade no processo de sua formação.

Os resultados dessa tese evidenciaram, entre outros aspectos, a crença de que a escrita é um meio de interação social. Ressaltou, ainda, que no contexto familiar, os informantes acreditam na influência da família sobre o seu desenvolvimento na escrita. No tocante à escola básica, os depoimentos inseridos na pesquisa atestam que ela tem tido um papel positivo para a formação dos alunos, embora apontem para

a necessidade de a tarefa da escrita ser mais valorizada como uma atividade sociointeracional. Quanto ao curso de Jornalismo, os relatos revelaram uma graduação que tem cumprido com sua função de formadora de estudantes competentes na tarefa de escrever. Contudo, ressaltam que a tarefa de produzir textos, nesse curso, não representa uma atividade, efetivamente, interacional, e que as abordagens de tratamento do texto não desenvolvem, eficientemente, a motivação dos alunos. Aborda, em caráter conclusivo que, para que a atividade de escrita seja motivadora na universidade, é preciso abordá-la, cada vez mais, como um trabalho que reflita a vida cotidiana e que tenha outros leitores além do professor.

Outro aspecto interessante quanto aos direcionamentos investigativos sobre as crenças é a delimitação acerca da visão do docente como no estudo de Madeira (2005) “Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa”. No artigo, publicado no periódico *Linguagem & Ensino*, o autor apresenta resultados acerca da investigação sobre as crenças de professores de língua Portuguesa sobre o papel do ensino da gramática naquela disciplina, cujos sujeitos participantes são docentes de um programa de formação.

Com base nesses trabalhos elencados, observamos que as pesquisas relacionadas a crenças e a experiências estão mais direcionadas à visão de alunos e professores ao ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, voltadas ao meio acadêmico ou, tão somente, à visão docente quanto discutindo o ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, demonstra-se a carência de estudos sobre crenças e experiências no âmbito do Ensino Básico e em Língua Portuguesa, fato que demonstra relevância e caráter inovador que justifica este estudo. Destarte, porque vivenciamos na prática, a partir de uma intervenção pedagógica, uma investigação com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a respeito da temática na produção de textos escritos em língua portuguesa. Nesse caso, “[...] cabe, também, à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas” (BRANDÃO, 2002, p. 22) e, assim, por meio desta pesquisa, temos a oportunidade de compreendermos como as crenças e as experiências podem contribuir para entendermos os melhores caminhos para o ensino da escrita.

Sendo, pois, a escrita um ato de abertura para o mundo, conviver com essa prática é ultrapassar as superficialidades e ordem habitual das coisas para tornar a escola um espaço dedicado à construção da escrita significativa, ou seja, escrever é

interagir, é conversar com outro de forma organizada, planejada, é um meio indispensável ao saber. Por esse limiar, buscamos desenvolver um trabalho que levasse os alunos a vivenciarem a escrita como caminho indispensável ao saber, pois, como educadora, percebia que a produção de textos escritos parecia não fazer mais parte das aulas de língua portuguesa, um problema vivido todos os anos quando recebemos os alunos do 6º ao 9º anos.

Também era necessário resgatar o prazer e a significância da escrita, objetivo primordial do ensino de Língua Portuguesa, segundo a BNCC. Segundo o documento, o texto é o centro das atividades de linguagem, visto que a finalidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua (falada e escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas.

É importante ressaltar que o cenário para a construção desta pesquisa surgiu há muito, na trajetória de formação educacional da própria pesquisadora, percurso que promoveu as reflexões estabelecidas. Venho de uma família de professoras de língua portuguesa e, desde cedo, a vivência com a escrita começou a fazer parte da minha vida. Minha mãe, tias e vó Alcides (*In memoriam*) estavam sempre presentes incentivando e ajudando como podiam nas atividades de leitura e redação. Cobravam diariamente a leitura e pediam que escrevesse narrativas. Essa vivência foi se perpetuando ao longo da minha vida estudantil e profissional, vivência que ancora minha busca pessoal e profissional, na qual estabeleço orientações aos meus alunos a seguirem esse caminho, por considerá-lo o melhor para se ter o mínimo de dignidade neste país.

Acrescente-se, ainda, que tenho uma ligação muito forte com a poesia popular, visto que cresci ouvindo minha vó Alcides recitar versos que ela mesma criava. Aquilo, para mim, era um momento de alegria. Tinha prazer de ouvi-la, era tanto entusiasmo e emoção envolvidos que não percebia o tempo passar. Ela partiu, mas deixou em mim essa paixão pela poesia, por isso tento sempre agregar nas minhas aulas experiências com a escrita popular. O cordel foi um caminho de grandes desafios e surpresas que possibilitou um aprendizado muito significativo para mim, visto que encanta com sua musicalidade, traz alegria, vida para sala de aula, isso é gratificante.

Analogamente, a escrita possibilitou uma abertura para o mundo. Hoje consigo perceber que as cobranças e incentivos da minha família fazem todo sentido para

mim, principalmente na posição de professora, profissão a qual já almejava desde cedo.

Assim como minha mãe, espelho para vida e profissão, prestei vestibular para licenciatura em Letras e, já no primeiro semestre do curso, comecei a ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um período de muitas descobertas e aprendizado que deixaram marcas muito positivas na minha vida profissional.

Era uma turma de 3ª série, na qual os pequenos se envolviam em tudo que eu proporcionava. Além disso, tinha o apoio dos pais que estavam sempre presentes e acompanhavam os filhos. Nesse período, pude colocar em prática todo conhecimento adquirido nas disciplinas de Linguística, Leitura e Redação ministradas pela adorável professora Maria Angélica. Acredito que tenha dado certo, pois, no ano seguinte, os pais exigiram que eu fosse a professora da 4ª série. Terminei o curso em 2008 e, em 2010, iniciei na rede privada em Cajazeiras, período que me permitiu um crescimento pedagógico e disciplinar muito enriquecedor. Trabalhei quase três anos e saí para assumir o concurso público.

Hoje sou professora da rede pública estadual e municipal de ensino, ministrando aulas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Tenho amor pelo que faço e, por isso, tento fazer o melhor a cada dia, mesmo diante de tantas dificuldades enfrentadas no dia a dia das escolas. Acredito na educação e que somente ela permitirá que o descaso e a injustiça possam ser combatidos. Esse percurso que conduziu a formação da estudante e depois da docente foi a mola propulsora para a construção dos caminhos a serem trilhados nesta pesquisa.

Criar situações de vivência de escrita, aliadas às crenças e experiências de cada aluno no processo de construção dos textos, foi o caminho trilhado. Partimos de uma intervenção que se inicia com os alunos registrando os relatos de memórias alguns moradores do município do interior do Sertão paraibano, momento ímpar da valorização da memória e cultura de uma comunidade, de um povo. Esses relatos foram base para a construção de folhetos de cordel, gênero eleito tendo em vista seu caráter didático e lúdico, com a pretensão de tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas e, portanto, podermos atingir o nosso maior objetivo que é compreender as crenças e possibilitar novas experiências.

Os moradores escolhidos para o resgate dessas histórias são pessoas da comunidade que tiveram relação com um personagem histórico da comunidade, seu Abdias Pereira Dantas e também com um personagem cômico, Zequinha. Homens

que até hoje são sempre lembrados pelas pessoas mais velhas da comunidade e que já eram esquecidos pelos mais jovens. Por isso, foi preciso resgatar esse passado de forma prazerosa e inovadora, levando os alunos a vivenciarem experiências significativas de uso da linguagem oral e escrita e a refletirem sobre suas crenças frente ao processo, intermediados pelas práticas e comportamentos no espaço de sala de aula.

Portanto, pensando em ideias inéditas e exitosas sobre a escrita, essa pesquisa nos levou a refletir sobre as crenças e as experiências no processo de produção de folhetos de cordéis e, assim, descobrimos marcas de individualidade decorrentes, inclusive, de fatores emocionais próprios de escrita e experiências de cada um e que não se restringem apenas às aulas de língua.

Com isso, a presente pesquisa se propôs a responder os seguintes questionamentos: como as crenças e as experiências dos alunos, vivenciadas com as memórias do seu entorno, o gênero cordel e as tecnologias digitais, podem influenciar a produção de textos no ensino de língua portuguesa? Quais são as crenças dos alunos sobre a produção de textos ao explorarem as memórias, o gênero cordel e as tecnologias digitais na sala de aula? Que experiências são desenvolvidas com a produção textual, utilizando as memórias, o cordel e as tecnologias digitais, foram bem sucedidas?

Diante dessas reflexões, delimitamos como objetivo geral desta pesquisa investigar as crenças e as experiências de alunos vivenciadas através das memórias e a produção de textos no ensino de língua portuguesa. E, como percurso, relacionamos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as crenças e experiências prévias dos alunos acerca do processo de produção textual; (2) investigar as relações entre as crenças encontradas e as experiências vivenciadas; (3) descrever as contribuições do ensino de produção textual com base na percepção das memórias e do gênero cordel; (4) comparar as crenças e experiências anteriores e posteriores a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Desse modo, para melhor compreensão, nossa pesquisa está estruturada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, apresentamos as inquietações que impulsionaram a realização da pesquisa através da problemática; a sua importância, por meio da justificativa, o delineamento das questões de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, as hipóteses inicialmente assumidas, um levantamento das pesquisas

já realizadas na área do estudo, o estado da arte e, por fim, a estrutura geral da nossa pesquisa.

O segundo capítulo, a fundamentação teórica, apresenta o aporte teórico sobre o assunto tratado em nossa pesquisa. Apresentamos as bases conceituais que fundamentam a perspectiva adotada para a escrita como processo de interação social, a reflexão sobre a produção textual nos anos finais do ensino fundamental e as percepções do desenvolvimento da escrita a partir dos PCN (BRASIL, 2001) e BNCC (BRASIL, 2017), ancorados em Koch; Elias (2011), Antunes (2003; 2005; 2016), Bakhtin (1999), Oliveira (2010), Geraldi (1984; 1997; 2006), Costa-Hubes (2017), Gomes 2009, entre outros.

Apresentamos, ainda, a concepção de gênero adotada em Shneuwly; Dolz (2004), Bakhtin (1984), Faraco (2003) e Marcuschi (2002; 2011); e a caracterização e importância do gênero cordel, fundamentamo-nos em Cascudo (2002), Batista; Souza (2017), Resende (2005), Maya (2012), Jorge Amado (1997) e Araújo (2009), destacando a importância do gênero textual e suas contribuições para o ensino e a aprendizagem da escrita.

Ainda no mesmo capítulo, discutimos os conceitos de crenças e experiências, destacando a importância de se refletir sobre eles para uma compreensão melhor do ensino-aprendizagem de línguas no contexto de sala de aula, para o qual nos fundamentamos em Aranha (1993), Max (2010), Miccoli (2004; 2007; 2010; 2014), Barcelos (2001, 2004, 2006), Oliveira (2007; 2011), Brito (2007), Nascimento; Oliveira (2020), Padilha (2013) e outros.

No terceiro capítulo, que trata do percurso metodológico da pesquisa, apresentamos a caracterização da pesquisa, os sujeitos e o espaço da pesquisa, a construção dos mecanismos de geração de dados, através do detalhamento de todas as oficinas desenvolvidas e a construção das categorias e direcionamento da análise de dados.

O capítulo quatro destina-se à análise dos dados colhidos durante a pesquisa através de todos os instrumentos já descritos. Trata-se de um momento destinado à reflexão sobre a ação e a percepção de resultados. Por fim, temos as considerações finais, momento no qual estabelecemos nossas conclusões e discorremos sobre os objetivos atingidos, como também, sobre as contribuições geradas pela pesquisa.

2 CONCEITOS E BASES TEÓRICAS

Só aprende aquele que se apropria do aprendido, com o que pode reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido a situações existentes concretas.

(Paulo Freire)

Neste capítulo discorreremos acerca dos pressupostos teóricos que fundamentam as reflexões norteadoras da pesquisa, portanto, os principais conceitos e bases teóricas que sustentam as reflexões que dão corpo a este estudo.

Para atender a esse propósito, iniciaremos fazendo uma retomada acerca das bases teóricas que fundamentam os conceitos de crenças e experiências, estabelecendo a relação entre esse respaldo e a relação com a aprendizagem. Em seguida, serão discutidas as relações atinentes ao ensino de escrita e, por fim, discutiremos a caracterização do gênero cordel.

2.1 ENTRE CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS

A história da educação no Brasil sempre foi marcada por uma série de problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem, por muitos desafios e muitas transformações que são sentidas até hoje por todos os brasileiros. Muitos desses problemas foram impulsionados pelo caráter disciplinador e homogeneizador que foi dado à educação no decorrer da construção dos preceitos norteadores. Assim, acreditava-se que tudo o que o indivíduo trazia de fora para dentro da escola deveria ser podado, privado, visto que não representaria um conhecimento que não seria importante para a educação do ponto de vista formal (ARANHA, 1993).

Todavia, a partir do momento que se percebe que o ensino não pode estar desvinculado da vida do aluno, visto que este não pode ser dois, um para vida, outro para a escola, mas um ser uno, social, constitutivo e constituído pelas várias experiências advindas de cenários diferentes dos quais faz parte. Por esse limiar, é necessário refletir sobre essa relação para que seja possível conhecer de perto os problemas que atingem a qualidade do ensino e da aprendizagem no nosso país e, assim, buscarmos soluções que permitam mudar esse contexto que está profundamente enraizado na história da nossa educação.

Refletir sobre crenças e experiências remete-nos, inicialmente, a visão de que se trata de manifestações advindas da capacidade humana de aprender através das interações com os demais indivíduos de sua espécie, intermediadas por aspectos culturais e históricos. A esse respeito, defende Max (2010) que a existência humana já se configura enquanto ser social e, por sê-lo, essa capacidade de aprendizagem através da interação faz com que possamos aprender sempre nos mais diversos contextos. Com base nos aspectos elencados, buscaremos apresentar os conceitos básicos que norteiam as reflexões sobre as crenças e experiências em Linguística Aplicada.

2.1.1 Crenças e o processo de ensino e aprendizagem

Barcelos (2001) inicia a discussão sobre o conceito de crenças desvelando, em princípio, uma crítica sobre como os estudos são realizados. Assevera, então, que embora o surgimento do interesse pelos estudos de crenças sobre a aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada não sejam recentes, perdura uma prática através da qual as investigações são direcionadas apenas ao descritivismo. A autora destaca que os pesquisadores limitam-se a descrever as crenças identificadas em determinados grupos sociais, em detrimento do investimento interpretativo, da reflexão sobre os dados e a influências dos mesmos para a constituição de fazeres. Todavia, a autora critica essa prática e define que a essência dos achados sobre as crenças está em discutir quais os elementos que as impulsionam, que as determinam.

Na busca por estabelecer um conceito para crenças, Viana (1993) explicita que

Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Alguns exemplos de crenças de alunos são: (a) que só se deve aprender uma língua estrangeira nos países onde essa língua é falada (Barcelos, 1995; Carvalho, 2000); (b) que é possível aprender uma língua estrangeira em pouco tempo; e (c) que a língua portuguesa é mais difícil do que a língua inglesa (VIANA, 1993 *apud* BARCELOS, 2001, 72-73).

Essa amplitude estabelecida para o conceito de crenças dá-se também pelo fato de que há construções decorrentes de diversas áreas do conhecimento, ou seja, da Sociologia, Filosofia, enfim. No entanto, Barcelos (2004), após elencar diversos conceitos advindos de diversas áreas do conhecimento, esclarece que todos

convergem para dois caminhos. Primeiro, que “[...] as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de língua [...] (BARCELOS, 2004, p. 132)” e, segundo, que os demais conceitos enfatizam os aspectos sociais e culturais da natureza das crenças estabelecendo ferramentas que auxiliam os alunos na interpretação de suas próprias experiências.

Conforme o exposto, definir crenças não é uma tarefa fácil, mas a autora apresenta outro conceito para melhor explicitar essa definição.

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Ainda no que tange à definição de crenças, Padilha e Selveno (2013) ampliam essa discussão ao defenderem que as crenças podem ser definidas “como tudo aquilo em que se crê”. Considerando a visão de Barcelos (2006), as crenças são o produto de um processo amplo de vivência através do qual o indivíduo constrói seus paradigmas sociais, culturais, comportamentais, enfim, constrói os caminhos que fazem a sua história baseando-se em situações cotidianas, ensinamentos, ou seja, por meio de experiências por ele vivenciadas.

Assim, embora haja uma forte incidência social em determinar crenças como certas ou erradas, decisões essas também ancoradas em crenças nas quais determinados grupos sociais acreditam, este não será nosso propósito neste estudo, visto que não nos cabe julgar. Assim, delimita-se que “[...] as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p. 132). E, por esse olhar, cabe-nos, enquanto pesquisadores, analisar, interpretar, pela voz dos alunos, quais as crenças que alicerçam a visão sobre a produção de texto de modo a analisar experiências que promovam uma ressignificação dessas crenças voltadas à aprendizagem. Esse novo olhar, Segundo Barcelos (2004, p. 127),

Essa preocupação, que continua ainda hoje, em desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas, tornou-se mais patente com a abordagem comunicativa. Dentro dessa abordagem, houve uma preocupação maior em entender toda essa bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas.

Desta forma, fica evidente que, ao ingressar no ensino regular, o aluno traz uma série de construção pré-estabelecidas em outros ambientes de construção do conhecimento, sua casa, seu bairro, parentes mais jovens e os mais velhos. Ademais, as experiências vivenciadas a cada ciclo educacional também agregam nossos fatos, diferentes situações que vão, no decorrer do tempo, estabelecendo fragmentos constitutivos das crenças que construímos no decorrer da vida. Vale ressaltar que algumas são positivas e outras negativas, umas nos ajudam a desbravarmos caminhos no processo educativo, enquanto outras são verdadeiras amarras.

Investigar as crenças através sobre a aprendizagem de línguas decorre da observação e análise das ações, dizeres e comportamentos dos alunos (BARCELOS, 2004) de modo que o docente possa compreender até que ponto determinadas crenças são contributivas para aprendizagem. Essa percepção representa importante ferramenta para que o professor seja capaz de construir percursos educativos que atendam às reais necessidades dos alunos, no que tange à aprendizagem.

É importante frisar, ainda, que a origem das crenças é pessoais, contextual, episódica e advém das nossas experiências, na cultura e no folclore e, desta maneira, podem ser internamente inconsistentes e contraditórias, definidas, ratificadas ou ressignificadas por experiências diversas (BARCELOS, 2004).

Barcelos (2007) define a caracterização das crenças a partir dos pensamentos de Kalaja (1995), Kalaja; Barcelos (2003), Barcelos (2000; 2001, 2004, 2006), Richardson (1996) e Borg (2003) como:

- Dinâmicas - as crenças são consideradas dinâmicas visto que podem sofrer mudanças no decorrer dos tempos, das vivências. Todavia, essa mudança não pode ser considerada imediata, mas resultado de um processo. Ainda, apresentam um caráter paradoxal e, por tal, podem representar obstáculos para eventuais mudanças.
- Emergentes - por serem construídas sob um ponto de vista social e contextual são passíveis de modificações, desenvolvimento ou ressignificação com base nas experiências com as quais interagimos e, desta forma, modificações as crenças ou por ela somos modificados.
- Experienciais – ancorada nos estudos da cognição, Barcelos (2007) explicita que as crenças são resultados de experiências, ou seja, as crenças daqueles

que aprendem advêm de fragmentos construídos e reconstruídos de/em experiências.

- Mediadas – as crenças são consideradas instrumentos de mediação através dos quais são estabelecidos parâmetros regulatórios para a aprendizagem e o direcionamento para a resolução de problemáticas diversas.
- Paradoxais – as crenças são constituídas em um eterno paradoxo visto que são, ao mesmo tempo, individuais e sociais.
- Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: embora sejam influenciadoras de nossas ações, também as desconsideramos e, nem sempre nossas ações são delas resultantes.
- Não tão facilmente distintas do conhecimento: para Woods (2003) apud Barcelos (2007), “[...] as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (p. 226-227).

Ainda sobre as investigações referentes às crenças, Barcelos (2001) chama a atenção para as abordagens que fundamentam esses estudos. Assim, destaca três abordagens: a normativa, a metacognitiva e a contextual, deixando claras as vantagens e desvantagens de cada abordagem.

Inicialmente, a normativa parte da concepção de crenças como opiniões que os alunos dispõem sobre a sua aprendizagem e que influenciam de forma direta a maneira como eles aprendem. Assume a percepção do certo ou errado, desvinculando de suas análises a percepção do social, do contexto, da interação e ação dos alunos, assim, as crenças são visas de forma descontextualizada. Já na abordagem metacognitiva parte do pressuposto de que o conhecimento metacognitivo dos alunos advém da aplicação de teorias em ação, ou seja, com base nessa visão os alunos são capazes de construir suas crenças a partir de reflexões sobre o próprio aprender, sendo, pois um conhecimento estável e falível e, por tal, encontra na visão de obstáculo o mesmo preceito que na abordagem normativa. Por fim, a abordagem contextual, na qual ancoramos nossa pesquisa, analisa as crenças sob o ponto de vista contextual, ou seja, da observação das ações em situação de vivência, na experiência (BARCELOS, 2001).

Assim, segundo Barcelos (2001; 2007), na abordagem contextual, o contexto é o desencadeador de crenças. Essas, por sua vez, são construídas, compreendidas e ressignificadas, num jogo interativo entre ideias e situações novas, reflexão e incorporação de novas percepções. Essa abordagem é, pois, mais ampla e dinâmica.

Enfim, as crenças direcionam nossas ações, como define Barcelos (2004), pois são “construídas e co-construídas” com o outro e na interpretação que fazemos com o mundo a partir das experiências que vivenciamos, nos diferentes espaços sociais, como em casa e na escola. Ademais, as experiências que adquirimos nesses espaços ajudam a construir as nossas crenças que, por sua vez, podem influenciar a visão que temos a respeito do ato de escrever textos escritos, contribuindo de forma positiva ou negativa para esse processo.

Segundo Oliveira (2011, p. 25) “[...] todas as nossas experiências são a base de nossos conhecimentos e levam à formação das crenças que nos constituem como sujeito”. Nesse sentido, as experiências e as crenças no ambiente escolar podem orientar nossas ações sobre como podemos e devemos fazer para melhorar o ensino-aprendizagem da escrita.

Por isso, é necessário conhecer as crenças que os alunos têm ao produzir textos escritos para proporcionar experiências significativas respaldadas por teorias, métodos e práticas exitosas direcionando o trabalho do professor para o que se deseja tanto na escola: que aluno seja autor de seus próprios dizeres.

Todavia, não existem modelos prontos para o ensino da escrita, pois partimos de realidades diferentes-sociais, psicológicas, culturais, financeiras - que acabam influenciando esse processo. Aprender a escrever é uma tarefa que requer esforço, atenção e motivação, tanto por parte dos alunos e do professor e, para que, na construção desse processo, tenhamos um produto socialmente significativo é fundamental criar situações de aprendizagem que levem os alunos a refletirem sobre suas próprias aprendizagens, compreender seus caminhos, construir e reconstruí-los com base em experiências.

2.1.2 As experiências no processo de ensino e aprendizagem

Falar em experiências e na aprendizagem leva-nos a refletir sobre a percepção de Miccoli (2007) ao discutir que o caminho para conhecer melhor os problemas de ensino-aprendizagem pode estar relacionados às experiências, haja vista que elas “[...] permitem conhecer melhor os acontecimentos problemáticos vivenciados no cotidiano da escola ou da sala de aula” (MICCOLI, 2007, p. 264). O fato é que precisamos estar nesses ambientes para conhecermos de perto a natureza das

experiências, que muitas vezes são baseadas por crenças que não contribuem para melhoria dessa realidade.

No processo, o educador é o elo fundamental para motivar os alunos na busca de uma escrita significativa, mas para que possa motivá-los é preciso que compreenda que ele não é o detentor do conhecimento, é um ser experiente de vivências, que lidera o grupo se dispondo a construir junto com o educando novos conhecimentos. Nessa perspectiva, segundo Britto (2007, p. 63-64):

O educador não é o que conhece uma área de saber e informa o educando, mas aquele que, por que tem maior vivência com a cultura escrita, lidera o grupo, se dispondo a aprender e a fazer com o educando aquilo que também ele não sabe e sente necessidade de saber. Educador e educando aprendem um com o outro e, desde o começo do processo, fica claro que, embora diferentes, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Escrever com sentido é uma conquista que não ocorre instantaneamente. O texto surge de um processo em que o aluno deve continuar vendo-o em permanente elaboração ao decorrer dos tempos. A cada leitura uma nova descoberta, um novo ponto de vista, a cada experiência, a construção de novos conceitos.

A esse respeito, Miccoli (2010), ao discutir acerca das experiências sobre o ensino-aprendizagem assevera que “[...] todos os acontecimentos relatados como significativos pelos quais professores e estudantes passam” (MICCOLI 2010, p. 142). Nesse sentido, o contato com os aprendizes possibilita uma vivência real, que pode revelar os caminhos que devem ser trilhados para melhorar o ensino-aprendizagem na educação básica.

Miccoli e Lima (2012) deixam claro que a compreensão do conceito de experiência encontra respaldo na filosofia, tanto em Hegel (1770-1831) quanto Dewey (1859- 1952) por compreendê-las como “[...] como fenômeno que decorre da natureza biológica dos seres vivos, em seus meios físicos e sociais” (MICCOLI, 2010, p. 23); nas ciências cognitivas, visto que deve “[...] ser compreendida como manifestação pessoal de processos contínuos em constante evolução pela constituição histórica dos indivíduos” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 53); e nos estudos da complexidade, haja vista que podem ser compreendidas como “[...] sistemas auto-organizadores, que se organizam pela recursão” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 56) e, neste sentido, os processos recursivos são compreendidos como aqueles cujos estados ou efeitos

finais produzem estados ou causas iniciais (MORIN, 2001 *apud* NASCIMENTO, 2009).

Enfim, com base no respaldo posto, propõe a seguinte definição para a experiência, ratificando, ainda, que não há indicação de erros nas muitas outras formas de defini-la:

A experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas *em* um meio particular de interação na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou (MICCOLI, 2010, p. 29).

Tal perspectiva, sustentada por Miccoli (2010), demonstra que o trabalho com as experiências permite que os professores tenham uma visão mais ampla do que acontece no contexto de sala de aula, além disso, possibilita uma reflexão com as suas próprias ações de ensino e, ainda, redireciona o seu fazer pedagógico. Tais ações podem contribuir para a mudança e transformação de todos os envolvidos no processo, ajudando principalmente os alunos na superação dos seus anseios e dificuldades.

Dessa forma, os professores transformam suas experiências como docentes que conseqüentemente, transformarão as experiências dos estudantes e, eventualmente suas vidas. (MICCOLI, 2010). Ademais, as experiências compartilhadas pelos estudantes permitem entender mais como eles estudam e aprendem. A respeito dessa perspectiva Miccoli esclarece que:

Nesse curso, investigação de experiências traz à tona relações, dinâmicas e circunstâncias vivenciadas ao longo das interações entre professor e estudante, ou entre estudantes em sala de aula, revelando que os aspectos social e afetivo das emoções vivenciadas, têm o papel central na compreensão do processo ensino e aprendizagem (MICCOLI, 2010, p. 30).

Percebemos, portanto, que as pesquisas que focam nas experiências trazem uma dimensão mais ampla de tudo que envolve o contexto de sala de aula. Nessa perspectiva, o olhar não está apenas em observar os acontecimentos, mas, acima de tudo, na transformação do ser, pois será um momento externar suas emoções, sentimentos, crenças e aprender cada vez mais de forma crítica e reflexiva.

Abre-se um espaço para que o “eu” e “outro” possa compreender o que cada um sente e pensa e, nesse ciclo de vivências, transformar-se como ser. Para fundamentar essa visão, Miccoli (2007, p. 278), ressalta que “[...] uma pesquisa com

o foco na experiência revela a teia de relações e consensos compartilhados que a constitui, permite também a transformação da experiência vivenciada tanto por professores como por estudantes”. A grandeza dessas pesquisas relacionadas à experiência está em compreender a relação de todos os indivíduos que estão inseridos num determinado contexto, não há um aspecto a ser analisado, mas todas as relações que contribuem nesse processo de aprendizagem e reflexão.

Observa-se que grande parte das pesquisas em experiências estão situadas no ensino de língua estrangeira, fato que qual ratificamos a importância desta pelo caráter inovador. Assim, Miccoli (2012) enfatiza a importância dessas pesquisas ao definir:

Pesquisas com experiências concebem ensino e aprendizagem como processos evolucionistas e complexos, historicamente constituídos, modulando experiências e ações daqueles que as vivenciam. Buscam obter visão sistêmica; compreender dinâmicas e relações que entrelaçam experiências, ou seja, o sentido desse todo que as contextualiza. Portanto, o contexto é parte constitutiva das experiências. Ainda, a história de quem relata experiências, bem como motivos, metas e operações (VYGOSTKY, 1984) que as realizam, justapostas a outras, são fundamentais para a compreensão do seu significado mais amplo (MICCOLI, 2012, p. 58).

Com base no exposto, o aspecto contextual é determinante na construção de experiências, assim como na reflexão e ressignificação crenças, conforme já discutido em Barcelos (2001, 2004, 2006). Por esse motivo, esta pesquisa está centrada no relato oral e escrito de experiências vivenciadas pelos alunos antes de depois do processo de construção de textos.

Ratifica-se essa percepção através da reflexão estabelecida por Miccoli (2010) que busca na Filosofia em Dewey o conceito de experiência. Segundo essa análise, a experiência gera a transformação a partir do momento que é fundamentada no ato reflexivo e, por tal, na construção consciente, visto que gera a consciência da relação estabelecida entre o que experienciamos com o que é experienciado. Assim, destaca que:

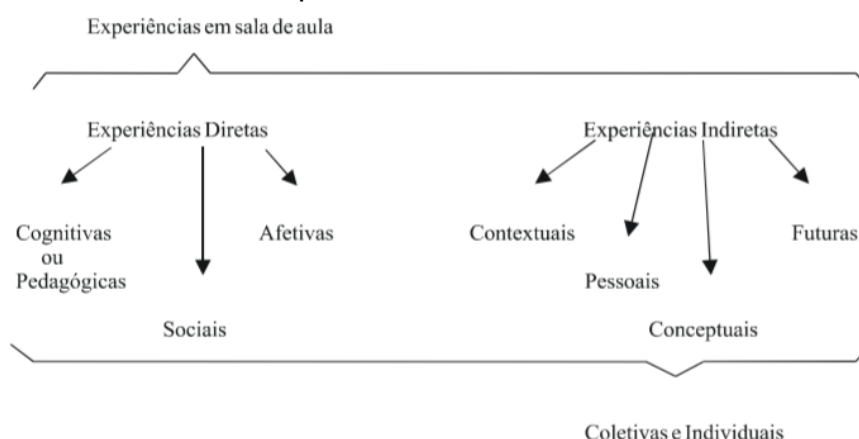
Dessa forma, para que a experiência tenha significado, exige reflexão. De outra forma, será apenas uma tentativa em um processo, sem que se perceba seu sentido. Quando a experiência é reflexiva, porém, há transformação. A experiência é, nesse sentido, uma condição de ação futura transformante e transformadora (MICCOLI, 2010, p. 22)

Neste sentido, discutir o desenvolvimento de aprendizagens significativas, através da reflexão sobre as experiências leva ao ambiente da sala de aula o desafio

maior, ou seja, cabe ao professor exercer o papel de orientador, direcionador do processo reflexivo construído na interação. Todavia, é importante destacar que se trata de um percurso de tentativas, pois, segundo Miccoli (2012, p. 58) “Isso implica aceitarmos a aula como espaço de possibilidades e incertezas, não totalmente aleatório, mas, simultaneamente, não previsível”. Trata-se de um processo construído através da interação de indivíduos que, ao adentrarem na escola, já possuem crenças e experiências construídas em outros contextos. Assim, a definição de ações educativas para a criação de espaços de reflexão construídos através de experiências não é uma tarefa fácil, tampouco estanque, mas interativa e que requer grande empenho docente.

Por essa razão, cabe-nos refletir sobre a existência dessas experiências, ora diretas, ora indiretas. Segundo Miccoli (2010) as experiências advindas das relações estabelecidas em sala e que, por sua vez, estabelecem relação entre experiências cognitivas, sociais e afetivas são compreendidas como diretas; as indiretas são aquelas que se referem aos eventos ocorridos fora da sala de aula, mas que, por sua vez, interferem nas construções promovidas em sala; as experiências compartilhadas entre os indivíduos são consideradas coletivas; e, as de cunho pessoal, são experiências individuais.

Figura 1 – A natureza das experiências em sala de aula



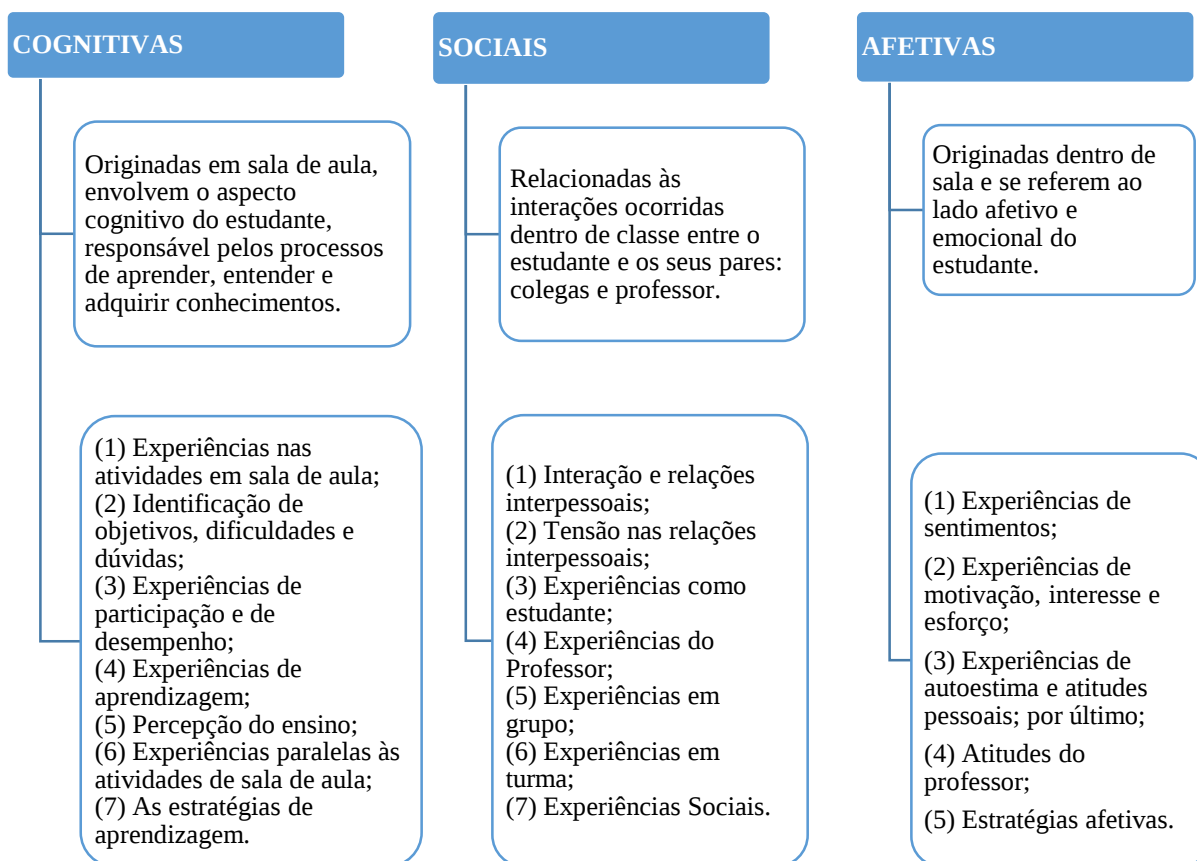
Fonte: (MICCOLI, 2010, p. 39)

Vale ressaltar que, segundo a autora, embora essas experiências sejam apresentadas como um sistema organizado, no contexto de efetivação, elas se estabelecem num sistema “essencialmente caótico”, haja vista que uma imbrica-se a

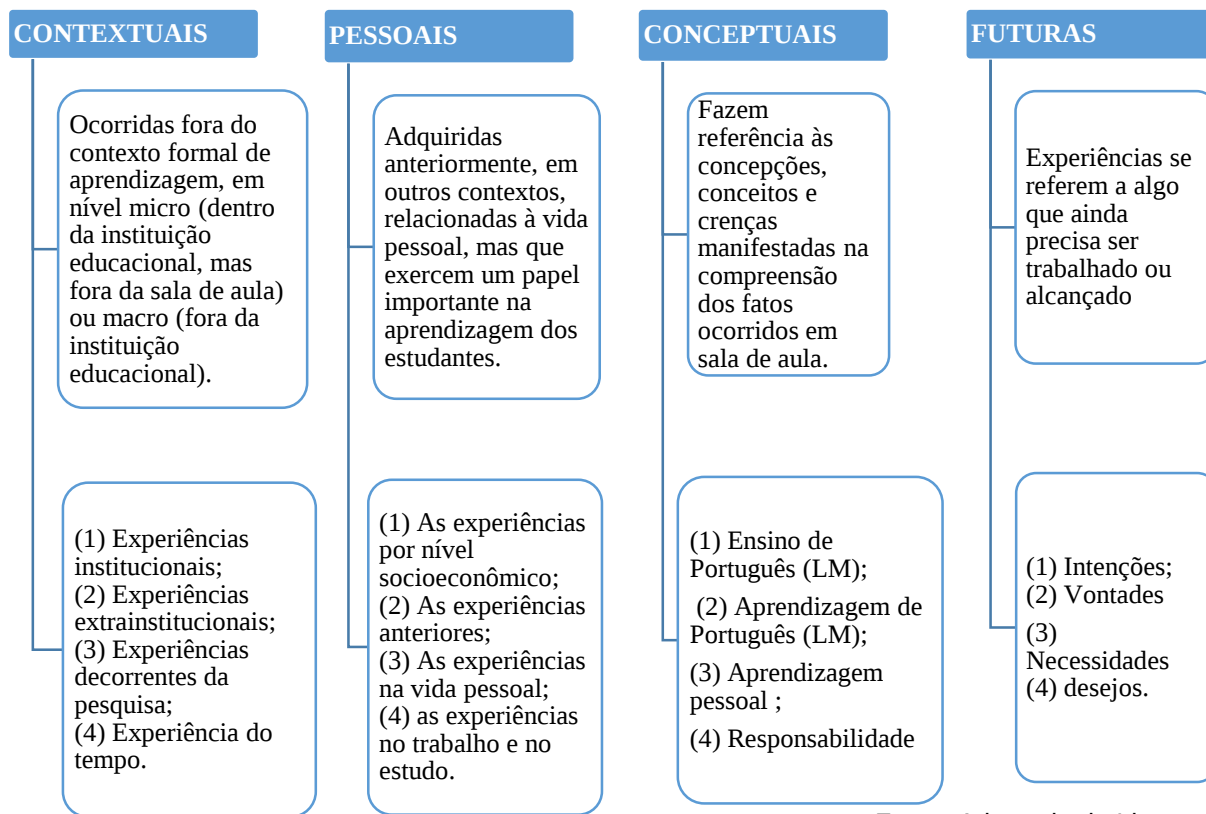
outras, aninhando-se e estabelecendo uma progressão cada vez mais complexa (MICCOLI, 2012).

Ainda com base na caracterização dessas experiências, Lima Júnior (2013), perfaz os caminhos trilhados por Miccoli (2001, 2010, 2012), as quais passamos a apresentar em forma de gráfico.

Figura 2 – As experiências diretas



Fonte: Adaptado de Lima Júnior (2013)

Figura 3 – As experiências indiretas

Fonte: Adaptado de Lima

Júnior (2013)

Com base nesses aspectos, vale salientar que, assim como Lima Júnior (2013), as categorias originalmente elencadas por Miccoli (2010) foram adaptadas para atender a demanda da Língua Portuguesa, visto que a maioria dos estudos voltados a crenças e experiências ainda se situa no estudo de língua estrangeira, sobretudo do inglês.

2.2 ESCRITA: UM PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL

Na história da humanidade, o surgimento da escrita representa um dos maiores progressos, haja vista que, a partir do momento no qual os indivíduos dispuseram de um artefato capaz de registrar fatos, ações, ideias. Assim, “[...] à medida que o homem foi se desenvolvendo como ser humano, precisou desenvolver tudo que estava em seu entorno. E foi pela necessidade de se expressar e representar seus pensamentos, opiniões e sua própria história é que a escrita foi criada” (SILVA; PESSANHA, 2012, p. 04), enfim, para registrar tudo aquilo que o homem criava e recriava.

Assim, o homem primitivo escrevia através de desenhos, visto que o alfabeto surgiu apenas milhares de anos depois e, assim, a cada novo desafio, o homem criava novo código até chegarmos ao que conhecemos hoje. É interessante imaginar uma sociedade totalmente ágrafa, quando, nos dias atuais, a escrita é praticamente intrínseca à vida das pessoas. Isso porque, segundo Ribeiro (2018) é preciso refletir que a cultura escrita, ou seja, baseada na palavra, no texto ou código, alfabético ou não, inscrita em qualquer materialidade é promotora de práticas sociais, sejam elas dentro ou fora da escola, visto que o indivíduo é um ser social em todos os contextos nos quais está integrado.

Por esse direcionamento, a escrita é aqui compreendida como um ato de linguagem, uma atividade sociocomunicativa através da qual é estabelecida a comunicação por meio de um registro gráfico, baseado, na sociedade atual, em um sistema de escrita alfabético.

Para Kock e Elias (2011), definir escrita não consiste em uma tarefa fácil, visto que vai ao encontro da percepção e da concepção de linguagem que se assume, ou seja, “[...] o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve (KOCH; ELIAS, 2011, p. 32)”. E assim, por sermos seres sociais, para cada situação, a escrita vai se apresentar dentro de uma modelagem diferente de acordo com as convenções sociais dos que a produzem e as recebem, bem como segundo as intenções de quem escreve.

Por esse limiar, a escrita pode ser concebida com foco na língua, cuja visão de linguagem está na em um sistema pronto, um conjunto de regras a que deve se adequar aquele que escreve e o sujeito, por sua vez, como produto de uma codificação realizada pelo escritor e decifrada pelo leitor. Ademais, outra concepção de escrita funda-se na representação do pensamento e, por tal, compreende o sujeito como absoluto que faz uso da escrita como atividade capaz de expor suas vontades, intenções “[...] sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor [...] (KOCH; ELIAS, 2011, p. 33). A terceira concepção de escrita, a compreende como uma atividade interação, através da qual se compreende que só faz sentido escrever quando procuramos agir com o outro, trocar com alguém alguma informação, ideia (ANTUNES, 2003) e, por sua natureza constitutiva, exige a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias. Trata-se, pois, da escrita com foco na interação, ou seja,

[...] a escrita como uma atividade de produção textual que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que se pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos (KOCH; ELIAS, 2011, p. 35)

Evidencia-se, pois, que na escrita estão inter-relacionados vários aspectos que estabelecem uma conexão na qual não há nível de valoração. Dessa maneira, a escrita ocorre por uma série de elementos interconectados e imbricados ao evento comunicativo, ao propósito, aos sujeitos envolvidos, enfim, um processo de e para a interação. Conforme expressa Bakhtin (1999),

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. Apalavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 1999, p. 113).

Pelo exposto, ratifica-se a visão de que a escrita não é uma atividade isolada, descontextualizada, visto ser um processo que requer o outro, uma atividade de interação.

Ademais, pelo caráter social e interativo que a escrita adquire, Antunes (2016) aborda algumas noções sobre o que caracteriza a atividade de escrever e sobre como acontece esse processo. Para a autora, escrever é como falar, haja vista ser uma atividade de interação de intercâmbio verbal e, na perspectiva de interação, só pode ser uma atividade cooperativa sendo, pois, uma atividade contextualizada. Assim, ressalta ainda que, como na fala, escrever é uma atividade necessariamente textual, tematicamente orientada e intencionalmente definida, haja vista que envolve aspectos linguísticos e pragmáticos que se manifestam por meio de gêneros diversos, que se definem pelas regularidades e propósitos. Ademais, trata-se de uma atividade de retomada de outros dizeres, sendo, ainda, uma atividade que estabelece interdependência com a leitura.

Na visão de Oliveira (2010), a escrita pode ser definida como um processo através do qual ocorre a interação entre conhecimentos enciclopédicos, percepções semânticas e pragmáticas, conhecimentos textuais e construções lógicas, todos materializados no código escrito.

Dessa forma, percebemos que esse processo vai muito além de um treino de palavras soltas, de frases inventadas, de produções descontextualizadas que ainda persistem no contexto de sala de aula. Neste contexto, o caminho para a escrita requer consciência de que é necessário criar uma atmosfera propícia ao seu desenvolvimento, haja vista um contexto de produção realmente significativo, com intenções bem definidas e que envolve muitos conhecimentos que não serão apreendidos sem uma orientação eficaz.

Todavia, é importante frisar que a escola, ainda nos dias atuais, em grande parte, continua a proceder com o ensino de escrita numa percepção de transmissão de informações, ou seja, centrada na escrita enquanto reprodução do código, fundamentada na ideia que basta saber a gramática ou convenções ortográficas, para fazer-se um bom escritor, ou seja, a perpetuação de crenças sobre o ensino de escrita que foram se perpetuando, assim como a ação punitiva baseado no erro, na forma, sem se preocupar pela essência do que é dito.

No entanto, reafirmamos que escrever vai muito além dessa visão tradicional que ainda persiste, transcende a visão de texto como produto, é um processo que exige motivação, preparação, incentivo e conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais (OLIVEIRA, 2010) e, somente quando as escolas, professores e alunos tiverem consciência disso, a produção textual pode ser o caminho possível para uma aprendizagem mais consistente e significativa para todos.

Geraldi (1997, p.131) demonstra preocupação em relação às escolas públicas possibilitarem aos alunos o direito à palavra escrita e enfatiza que somente “[...] desenvolvendo o direito à palavra- e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita- que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria, que hoje ocupa os bancos das escolas públicas”.

Sobre essa problemática Geraldi (2006, p. 64) explicita que “[...] o exercício da redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores” e, frente a essa constatação, cabe ao professor estimular esse aluno para o desenvolvimento da escrita. É imprescindível convencê-lo de que para escrever bem, requer antes de tudo, leitura¹ e motivação para buscar o que vai escrever, como também para quem escrever e o que escrever. Nessa perspectiva, Oliveira (2010, p. 140) afirma:

¹ Ressalte-se que a leitura a que fazemos menção aqui vai além daquela que se restringe ao código escrito, mas também a de mundo, intermediado pelas diversas experiências sociais e culturais.

Escrever para alguém, portanto, traz implicações pragmáticas importantes aos outros elementos de textualidade. A primeira implicação está relacionada à informatividade. Afinal, se sei para quem escrevo, posso decidir que informações e que palavras posso e devo incluir no texto e quais posso e devo omitir. Agora, se não sei quem é meu leitor, fica impossível tomar qualquer decisão.

Dessa forma, o aluno, ao produzir um texto, terá de lançar mão de seus conhecimentos, ampliar seu repertório, pois não é possível escrever sobre o que não conhece. Ele deve levar em consideração que o texto escrito será lido em determinado contexto e em determinada situação, pois, como destaca Antunes (2005, p. 290):

Escrever, a outros e de forma interativa é, pois, uma atividade contextualizada. Situada em algum momento, em algum espaço, inserida em algum evento cultural. Os valores que, convencionalmente, se atribuem a esses momentos ou espaços determinam certas escolhas linguísticas. Dessa forma, não se escreve da mesma maneira, com os mesmos padrões, em textos diferentes.

Por esse direcionamento, somos levados a refletir que a presença da escrita precisa ser cada vez mais valorizada nas escolas públicas visto que se trata de um direito necessário e transformador na vida de qualquer ser que vive na sociedade atual. Sendo situada social e culturalmente, a escrita representa um instrumento de acesso para muitos espaços culturais, além de entremeio entre o indivíduo e a imensa quantidade de situações interativas que dela fazem uso. Frente a essa necessidade, Geraldi (1984) assevera, assumindo uma postura voltada ao ensino de escrita numa concepção interativa, que:

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar a língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais de uso (GERALDI, 1984, p. 47).

Fica evidente que, para que o aluno seja capaz de interagir socialmente através dos textos, é importante que sejam criadas situações de ensino que levem o aluno a experimentar diferentes atividades que envolvam a escrita, conhecer a diversidade dos textos que circulam socialmente e, além disso, permitir a participação e a opinião dos alunos nessas atividades para criar um ambiente instigante e motivador. A esse respeito, Costa-Hubes (2017, p. 227) esclarece ainda

Nessa dimensão, estudar a língua significa reconhecer os compromissos que se criam por meio da linguagem, de forma que possamos interagir significativamente em uma situação concreta de interação. Tal premissa remete ao papel do sujeito autor e leitor de textos que, ao se colocar nessa

posição, precisa compreender os fatores que envolvem um processo discursivo, o que exige, muitas vezes, ter conhecimento sobre o gênero discursivo que sustenta aquela enunciação, o contexto que a envolve, assim como considerar os elementos constituintes do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional).

Depreende-se, pois, que um texto não pode ser considerado um somatório de significados individuais dos símbolos, mas significativo em relação a determinado universo cultural, social e histórico, resultado de um processo. Do contrário será resultado de um conjunto de elementos mal relacionados, sem coerência textual.

Antunes (2016) amplia essa discussão ao refletir sobre a didatização do processo de escrita, enfatizando que as práticas pedagógicas devem atender às demandas atuais da escrita, visto que essas não são as mesmas de séculos atrás, pois adequam-se a cada contexto sociocultural. Assim, a escrita enquanto processo deve estar em nome do desenvolvimento de competências solicitadas atualmente, as quais Antunes (2016) se refere como: competência para autoria, visto que “existe alguém que assume a condição do dizer (p.13)”; competência para interação, pois há o “lugar de encontro entre o autor e o leitor (p.14)”; competência para escrita de textos, por considera que a “linguagem como atividade social, como atividade comunicativa (p.14)”; competência para funcionalidade comunicativa, visto que “a escrita como propósito, intenção, finalidade (p.14)”; competência para adequação contextual, assim, a “atividade contextualizada, adequada a um gênero (p. 15)”; competências ligadas à escrita como atividade multimodal, pois os “textos que incorporam outros modos, multimodal (p. 15)”; competências ligadas à escrita do mundo virtual que, por sua vez, “transcende o convencional (p.15)”; e competências ligadas à escrita como atividade representativa de alto grau de letramento, por considerar “a escrita como necessidade social, como condição de inclusão (p. 15)” (ANTUNES, 2016).

Por se tratar de um processo e devido a sua amplitude, o ensino de escrita deve transcender a antiga prática escolar de que a mera transcrição, a famosa “cópia” supre todos os direcionamentos e que, através dessa prática, o aluno irá se apropriar dos aspectos atinentes ao escrever.

Por esse delineamento, visão que se encontra em consonância com as Orientações Curriculares para o ensino de produção textual previstas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001), a prática pedagógica para o desenvolvimento da competência escritora funda-se na reflexão e análise do próprio processo de escrita e, por tal, pressupõe três etapas essenciais, ou seja, planejamento, registro e revisão.

Na primeira, cabe limitar a partir do tema o que se pretende escrever, os objetivos, assim como pesquisar e organizar as ideias. Na segunda, trata-se do trabalho com a escrita que envolve reflexão, escolhas para garantir coerência ao texto. Por último, a revisão que é a etapa de reescrita, na medida em que o autor se torna leitor do seu texto, fazendo ajustes e retoques, ou seja, um exercício constante no qual não cabem moldes, pois, “Só se aprende a escrever, escrevendo” (ANTUNES, 2016, p. 19).

Antunes (2003) também ressalta a importância de seguir etapas diferentes e integradas para a realização- planejamento, operação e revisão durante o processo de escrita. A primeira etapa corresponde à base de construção para todo o processo, ou seja, é um momento destinado a delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade; eleger os objetivos; escolher os gêneros; delimitar os critérios de ordenação das ideias; prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos informal) que seu texto deve assumir (ANTUNES, 2003, p. 55). Essa visão também é reafirmada por Antunes (2005, p. 290), ao lembrar que:

Escrever, a outros e de forma interativa, é, pois, uma atividade contextualizada. Situada em algum momento, em algum espaço, inserida em algum evento cultural. Os valores que, convencionalmente, se atribuem a esses momentos ou espaços determinam certas escolhas linguísticas. Dessa forma, não se escreve da mesma maneira, com os mesmos padrões, em textos diferentes.

Dessa forma, o aluno, ao produzir um texto, terá de lançar mão de seus conhecimentos, ampliar seu repertório, pois não é possível escrever sobre o que não conhece. Ele deve levar em consideração que o texto escrito será lido em determinado contexto e em determinada situação.

No que diz respeito à segunda etapa, essa corresponde ao momento de se colocar em prática todas as decisões tomadas na fase do planejamento, ou seja, o momento de escrever e de refletir para garantir o sentido do texto. Já a última etapa consiste no momento de observar se, durante o processo se cumpriu com os objetivos desejados e contemplados nas etapas anteriores. Tudo isso é muito bem apresentado, neste esquema proposto pela autora, para facilitar a compreensão de todo esse processo.

Quadro 1 - Processo para a produção escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
ampliar seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;

delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	avaliar a continuidade temática;
escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparágraficos;
prever as condições dos possíveis leitores;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar adequação do texto às condições da situação;
considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	rever a finalidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: (ANTUNES, 2003, p. 57)

Considerando as reflexões apresentadas, fica evidente que escrever não é só colocar as palavras no papel. Trata-se, pois, de um processo complexo para o qual é preciso tempo e organização para refletir, planejar, organizar bem as ideias, sem pressa, nem tampouco o imediatismo como acontece muito nos espaços escolares.

Sobretudo na segunda fase do Ensino Fundamental, visto ser um momento de consolidação e ampliação de competências linguísticas, é fundamental que sejam oportunizadas situações através das quais os alunos coloquem em prática cada uma das etapas definidas por Antunes (2003; 2016) que são fundamentais para uma escrita de qualidade e, sobretudo, consciente, proficiente.

Por esse limiar, ao passo em que o aluno tem em mente a finalidade do que vai escrever, saber escolher os critérios de ordenação das informações é bastante relevante para uma boa produção textual, por isso o professor precisa ensinar ao aluno a escrever seguindo uma lógica, aproveitando, sempre, os dados fornecidos pelos docentes para servirem como fontes de escrita. Deve, ainda, criar condições necessárias para essa escrita, provocar discussão acerca do tema proposto, oferecer atividade que o ajude a desenvolver seu texto.

Ademais, é responsabilidade do professor apresentar temas significativos para a redação que instiguem o aluno a revisitar os contextos socioculturais no sentido de construir repertórios legitimados e desenvolva, além da capacidade escrita, a criticidade.

Essa visão aqui defendida vai ao encontro do que é preconizado pela Base Nacional Comum Curricular que defende o desenvolvimento de ações voltadas às competências específicas dentro do componente curricular de Língua Portuguesa.

Quadro 2: competências / BNCC

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 87)

A partir das competências elencadas, fica claro que a BNCC defende o desenvolvimento de competências linguísticas através das quais o aluno seja capaz de fazer uso da própria língua e, de forma consciente, construir percursos comunicativos mobilizando conhecimentos do mundo e não se limitando apenas ao texto escrito, mas transcendendo às mais diversas formas de manifestação, verbal, não-verbal, oral, multissemiótico, enfim, consiga fazer produzir e ler com base na linha em uso, na interação.

Por esse direcionamento, é importante ressaltar que não deve configurar prática da escola exigir uma produção textual sem oferecer o suporte necessário para isto, visto que a escrita é um processo em construção. Sobre essa perspectiva, Oliveira (2010, p. 120) comenta que “[...] o professor que vê a escrita apenas como um produto tende a dificultar o desenvolvimento da competência redacional dos alunos por não ajudá-los a se conscientizar de que a escrita requer planejamento”.

Por outro lado, é muito importante que o professor mostre ao aluno dos anos finais do Ensino Fundamental que a escrita é uma ferramenta social, através da qual ele pode criar, sonhar, comunicar-se, expressar seus sentimentos e experiências de várias maneiras, ou seja, é construído dentro de uma prática social que somente se efetiva quando o indivíduo é motivado a escrever, está diante de suas certezas e compreende na escrita a possibilidade de defender uma ideia, expressar seu sentimentos e emoções, relatar suas vivências e se mostrar capaz de escrever em qualquer situação de vida (GARCEZ, 2004).

Outro grande desafio para o ensino de escrita é levar o aluno a compreender que cada construção textual está a serviço de uma situação comunicativa e atende, ainda, a um suporte. Inseridos na chamada era digital ou tecnológica, nunca se teve contato com tantos gêneros textuais distintos em suportes diferentes, aspecto que desafia, mais uma vez, o aluno e a própria educação a estabelecer parâmetro de ensino que levem o aluno a compreender cada uma dessas manifestações linguísticas e refletir sobre a função social e situações de uso de cada uma delas. Assim, Gomes (2009) afirma:

Essa nova forma de relacionamento com o texto escrito cria uma nova forma de construção de conhecimento. As informações estão ao nosso alcance com um simples pressionar de teclas no computador. Essa inundação de informações chega até nós de maneira tão rápida e fácil, exige um maior grau de discernimento por parte do leitor/escritor, uma maior exigência para a tomada de decisões (GOMES, 2009, p. 125).

Fica evidente, pois, que são muitas as possibilidades na vida escolar em que os alunos podem atuar como autores e não meros recebedores de conhecimentos. Apenas com uma prática constante de escrita e muita leitura é que se desenvolvem as competências necessárias que se exigem para as produções textuais. É importante que o aluno veja a funcionalidade no que escreve na escola, por isso é necessário que o professor repense formas de dar sentido aos textos produzidos pelos alunos.

Ademais, segundo os PCNs de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, as diferentes possibilidades para ensinar a produzir textos permitem que os alunos possam construir os padrões da escrita, tendo acesso a diferentes estruturas de textos, de temas e de estilos do outro que o aluno vai desenvolver seu próprio estilo (BRASIL, 2001).

Tanto nos PCNs (BRASIL, 2001) como na BNCC (BRASIL, 2017), a necessidade de práticas educacionais voltadas à apropriação da linguagem escrita com a finalidade de interação, de modo a viabilizar a participação dos indivíduos na cultura letrada e a construção de conhecimentos. Por esse limiar, compartilhar ideias, sentimentos e experiências ampliam as possibilidades de desenvolvimento da língua assim como dão condições para que os alunos adquiram uma postura crítica, com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que, por sua vez, é assumida tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como na BNCC (BRASIL, 2017, p. 67).

Ao assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva, entendemos que tudo que fazemos, no contexto do ensino de Língua Portuguesa, são atividades sociais que estão intimamente ligadas à língua, à linguagem e, conseqüentemente, ao texto e ao discurso. Assim sendo, essas ações não estão dissociadas de um: contexto, enunciado (gênero), texto ou discurso. Isso significa dizer que, para a BNCC (BRASIL, 2017), ensinar e aprender Língua Portuguesa só é possível se entendemos que todas essas atividades estão intrinsicamente ligadas a concepção de linguagem adotada pelo professor.

Dito isso, para a BNCC, o texto deve ser compreendido como unidade de trabalho, concebendo-o como enunciado e não apenas como modelo de gênero textual/discursivo para enfatizar a singularidade de cada texto e dos processos que eles constituem (BRASIL, 2017) e, nesse sentido, cabe aos professores o desafio de despertar nos alunos o desejo de se comunicarem pela escrita. À escola, o papel fornecer recursos para melhorar a comunicação, ampliá-la, torná-la possível com diversos públicos e em diferentes contextos.

2.3 GÊNERO TEXTUAL CORDEL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Falar em gênero textual remete-nos à reflexão sobre a percepção dos mesmos como instrumentos que fundam a possibilidade comunicativa. Assim, a partir das teorias de Bakhtin (1984), são consideradas formas textuais “relativamente estáveis” e, por tal, tomadas como enunciados que atendem à comunicação em situações habituais, em práticas de linguagem (SHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Oliveira (2010) reafirma a visão apresentada ao definir que

Gêneros textuais são formas empíricas que os textos tomam para circular na sociedade. Por serem empíricos, eles possuem características formas prototípicas estáveis, embora possam se alterar com o tempo. E, diante do fato de existirem gêneros que circulam socialmente, o professor precisa decidir que gêneros devem ser abordados nas aulas de escrita. Essa é uma decisão que deve ser tomada pelo grupo de professores da escola em conjunto com a coordenação acadêmica e a diretoria e deve estar lastreada no seguinte argumento lógico: há gêneros textuais de grande importância pedagógica e/ou social [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 143).

Os gêneros circulam socialmente e representam a materialização dos enunciados e estes, dos discursos, visto que todas as ações humanas são entrecruzadas pelo uso da língua a partir de seus aspectos constitutivos. Ressalte-se, ainda, que os gêneros são definidos, relativamente, com base em aspectos constitutivos, ou seja, o estilo, o conteúdo temático e a construção composicional, todos voltados ao propósito comunicativo.

Segundo Faraco (2003), os gêneros, numa visão bakhtiniana, são, assim como as relações comunicativas, instáveis, mutáveis e, desta maneira, um gênero sempre pode surgir como desdobramento de outro. Assim,

Bakhtin conceitua gêneros do discurso como os tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana. Face aos enfoques tradicionais da questão dos gêneros que privilegiavam as formas em si e chegavam a operar normativamente sob sua reificação, algumas observações são aqui indispensáveis. Ao dizer que os tipos são relativamente estáveis, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras (FARACO, 2003, p. 112).

Pelo exposto, uma categorização de qualquer gênero torna-se reducionista diante das infinitas possibilidades de materialização textual. Todavia, na visão de Marcuschi (2011), o certo é perceber determinadas dimensões para identificação e análise dos gêneros que, por serem sociocomunicativamente definidos, são determinados pela função e organização, pelo conteúdo e o meio de circulação, pelos

atores socialmente envolvidos e as práticas discursivas implicadas, enfim, por sua função social aplicada à comunicação.

Embora maleáveis, cada gênero apresenta estabilidades, ou seja, segundo Bakhtin (2003), os gêneros apresentam elementos ou condições que os caracterizam. O conteúdo temático demonstra o assunto e a mensagem transmitida pelo texto; o estilo da linguagem é estabelecido pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua e mobilizados em cada texto; e, sua estrutura composicional, marcada pela presença de aspectos estruturais característicos de cada situação comunicativa (BAKHTIN, 2003).

É interessante a ampliação da visão relativa ao gênero estabelecida por Oliveira (2010) ao destacar os aspectos prototípicos dos gêneros e, por estarmos em contato direto com os mais variados, aos poucos, vamos nos apropriando desses elementos e compreendendo-os. Outro fato abordado é a necessidade de se refletir sobre os gêneros que devem ser trabalhados em sala de aula, haja vista que cada escola está inserida em um contexto social próprio e, por tal, as ações de linguagem são guiadas por propósitos distintos.

Nesse contexto, faz-se necessário estabelecer um aprofundamento acerca dos textos que se caracterizam como cordel, buscaremos situar, inicialmente, a concepção de gênero aqui adotada.

Ancorando-nos em Marcuschi (2011, p. 20), acreditamos que todas as ações ou manifestações verbais geradas pelo uso da língua ocorrem na forma de textos que, por sua vez, configuram “[...] enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas”. Nesse sentido, se os textos são produtos de manifestações de uso da língua, torna-se reducionista acreditar em uma classificação estanque para os gêneros textuais, uma vez que, por configurarem fenômenos historicamente situados e relacionados à vida e à cultura, a cada momento os gêneros surgem, proliferam-se e modificam-se tendo em vista atender às demandas socioculturais (MARCUSCHI, 2002).

Na sociedade atual, há uma supervalorização da chamada “redação escolar” impulsionado por atender à demanda social promovida pelos exames nacionais, sobretudo pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Embora seja aplicado no final do Ensino Básico, ocorre uma especulação e exigência permanente não somente dentro da escola, mas em toda a sociedade.

Todavia, é importante frisar que estamos em contato com diferentes gêneros textuais que circulam no cotidiano escolar. Assim, produzimos poemas, crônicas, contos, memórias, enfim, diversos são os gêneros com os quais os alunos interagem diariamente. Mas e o cordel?

O “Dicionário do Folclore Brasileiro” de Luís da Câmara Cascudo define Cordel:

Denominação dada em Portugal e difundida no Brasil, referente aos folhetos impressos, compostos em todo o Nordeste e depois divulgados pelo Brasil. Na obra *Cinco Livros do Povo: Introdução ao estudo da novelística no Brasil*, Luís da Câmara Cascudo comenta: “No Brasil diz-se sempre folhetos referindo-se a estas brochurinhas em versos. Em Portugal dizem ‘literatura de cordel’ porque os livrinhos eram expostos à venda cavalcando sobre um barbante, como ainda acontece em certos pontos do Brasil”. Segundo Veríssimo de Melo, “as raízes da nossa literatura de cordel, narrativa em versos e registro de fatos memoráveis, em folhetos, estão fincadas, sem nenhuma dúvida, em velha tradição portuguesa e ibérica (CASCUDO, 2002, p.332).

Para Mark Curran (*apud* MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.106), “[...] o cordel funciona como crônica poética do povo nordestino e história nacional, relatada a partir de perspectiva popular”. Através dele, os poetas retransmitem as notícias em linguagem popular, utilizando aspectos da experiência e visão de mundo dos leitores, estabelecendo um jogo linguístico que resulta em uma mistura de fato e ficção e, assim, o cordel “informa, diverte e ensina”.

Historicamente, segundo Batista; Souza (2017) o gênero recebeu o nome de Cordel pela forma como eram expostos para a venda, presos a barbantes e com pegadores de roupa. Assim como os demais gêneros, apresenta regularidades que estabelecem uma relativa propotipicidade.

Quanto à caracterização, suas ilustrações são feitas por xilogravuras; possui uma essência cultural muito forte, pois relata tradições culturais regionais e contribui bastante para a continuidade do folclore brasileiro; são de fácil acessibilidade pelo baixo curso e, por isso, atingem a um grande público, aspecto que evidencia sua importância para o incentivo à leitura; quando os textos são considerados romances, há recursos muito utilizados na narrativa, como: descrição de personagens, monólogos, súplicas, preces por parte do protagonista; suas histórias têm como ponto central uma problemática que deve ser resolvida com a inteligência e astúcia do personagem; no enredo, sempre há um herói que luta para desbravar empecilhos sociais ou culturais (BATISTA; SOUZA, 2017).

Trata-se, ainda, de um gênero cuja construção traz uma linguagem de fácil acesso e, pela compreensão acessível é de fácil memorização fato que estimulou a

inserção do cordel como ferramenta de ensino em sala de aula. A esse respeito, Resende (2005) registra que:

Com a expansão do sistema formal de ensino e com a 'despopularização' do cordel, essa função social relacionada à alfabetização e ao primeiro contato com a cultura letrada desaparece. Hoje se procura resgatar a utilização da literatura popular em sala de aula, não como auxiliar nas primeiras letras, mas como atividade de leitura e valorização da cultura nacional (RESENDE, 2005, p. 102).

Ainda com relação aos aspectos temáticos, Rita (2013, *apud* BATISTA; SOUZA, 2017) destaca que consiste em uma expressão literária que geralmente apresenta narrativas de histórias tradicionais, sejam elas de amor, aventuras, humor, fé; a fim de transpor a imaginação da população. Todavia, pode-se encontrar alguns folhetos com valor documental que discutem políticas, crimes e principalmente as desigualdades sociais em que vive o povo nordestino.

Maya (2012) assevera, ainda, que o cordel também exerce uma função social de extrema relevância visto que, através dos versos, o povo era informado de como funcionava a política e que o cordelista se utilizava frequentemente de sátiras e humor, para que seu leitor assimilasse a questão.

Neste contexto, Jorge Amado (1997) afirma que

Nascida do povo e por ele realizada, a Literatura de Cordel corresponde às necessidades de informação, comentário, crítica da sociedade e poesia do mesmo povo que a concebe e a consome. É, ao mesmo tempo, o noticiário dos fatos mais importantes que ocorrem no mundo, no país, no estado, na cidade, no bairro, e sua interpretação do ponto de vista popular. É, ao mesmo tempo, a crítica por vezes contundente e a visão poética do universo dos acontecimentos. É puritana, moralista, mas igualmente cínica e amoral, realista e imaginosa – dentro de suas contradições perdura a unidade fundamental do choque da cultura e da vida do povo com a sociedade que limita, oprime e explora as populações pobres e trabalhadoras. Pode-se dizer, em resumo, que a literatura de Cordel é uma arma do povo contra seus inimigos (BAHIA, 1997).

Com base no exposto, fica evidente que o cordel “informa, diverte e ensina” e, por tal, não pode ser transformado em um mero suporte informativo, mas constituir uma ferramenta relevante para propor ao aluno que ele perceba como o poeta se posiciona diante dos fatos narrados, da forma como ele usa as palavras e do encantamento diante da simplicidade da vida.

É fundamental refletir como um texto tão brasileiro, tão nordestino, tão singular, que expressa a nossa cultura de forma sublime, precisa estar cada vez mais presente

em sala de aula para possibilitar novas experiências nas aulas de língua portuguesa na produção de textos. Assim, O cordel representa uma rica ferramenta pedagógica no meio educacional, principalmente no desenvolvimento de práticas leitoras e habilidades de escrita. Por sua constituição, “[...] pode atuar como instrumento de incentivo à leitura, devido ao seu caráter de ludicidade ... a prática da leitura de cordel veicula modos de ensinar e formas de aprender” (ARAÚJO, 2009, p.160). Assim, o cordel traz um dinamismo às aulas e ainda colabora para a motivação de práticas de leitura e escrita. Além disso, é um meio de viabilização do contexto histórico, cultural e social que permeia as nossas vivências enquanto sermos nordestinos.

Nesse sentido, Araújo (2009, p.160) reafirma a relevância desse gênero por colaborar para que o educando problematize situações do cotidiano, do contexto no qual está inserido promovendo situações geradoras de reflexão e posicionamento voltados à criticidade e participação social.

Por essas características, justifica-se a importância do trabalho com a escrita e leitura do cordel em sala de aula por representar um elemento construtor da disseminação daquilo que nós somos, enquanto sermos nordestinos, propondo produções de livretos de cordéis para contar através dos versos a história desse povo é uma conquista importante. Estamos dando a oportunidade aos alunos de serem protagonistas em contar a sua própria história, envolvida pela fantasia das narrativas, pelo humor das situações descritas, pelo viés da gratuidade e não pelo pragmatismo de suas informações que o cordel propõe (MARINHO; PINHEIRO, 2012).

Ressalte-se, ainda, que o cordel faz parte da essência nordestina, mas não vemos essa valorização nas escolas. Oportunizar a vivência da literatura de cordel é uma conquista muito importante, já que esse texto é tão nosso e tão necessário para a valorização da cultura nordestina. Porém, temos que pensar de que forma podemos efetivar essa prática de escrita nas aulas de língua portuguesa, já que não existem receitas prontas, pois partimos de realidades diferentes-sociais, psicológicas, culturais, financeiras- que acabam influenciando esse processo. A leitura e a escrita são tarefas que requerem esforço, atenção e motivação, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores.

Empodera-se da literatura de cordel é uma maneira educativa que motiva diálogos interculturais, já que é um texto que retrata expressões orais e escritas dos costumes, acontecimentos da história, da ciência, da moral e da religião.

Araújo (2009, p. 160) destaca ainda que

Outra vantagem que o cordel pode trazer para a prática educativa é que pode atuar como um instrumento de incentivo à leitura, devido ao seu caráter de ludicidade, o que pode ser um impulso para a criatividade do educando. Portanto, a prática da leitura de cordel veicula modos de ensinar e formas de aprender que, no processo de ensino e aprendizagem, adquire efeitos de sentidos sobremaneira significativos para a aquisição de conhecimentos.

Devido às características apresentadas e a riqueza constitutiva, o acesso a esses textos e a maneira de como vai ser utilizado depende muito do educador. Ele é o elo fundamental para motivar os alunos na busca de leituras significativas da literatura popular, mas para que ele possa motivá-los é preciso que esse educador dialogue, que sua ação pedagógica seja voltada para uma prática real, de contato, de vivências e de experiências.

O diálogo como afirma Araújo (2009) permite uma forma de aprendizagem entre seres humanos que podem aprender juntos. No cotidiano escolar, “[...] o saber escutar é necessário para que o educador tenha sensibilidade de entender o seu educando a partir de sua fala e, assim, possa aprender com ele sobre sua historicidade, seus conhecimentos” (ARAÚJO, 2009, p. 166).

Ler e escrever os folhetos de cordel ou qualquer outro gênero textual consiste em uma experiência rica no sentido de estabelecer um mergulho na cultura. Essa conquista surge de um processo em que o aluno deve continuar em contato permanente, não apenas em momentos comemorativos da cultura popular, como ocorre nas escolas públicas, mas na elaboração de um trabalho efetivo no decorrer dos tempos. A cada contato uma nova descoberta, um novo ponto de vista, ou seja, constrói-se uma relação educativa fundada no diálogo e na descoberta de suas próprias raízes culturais, ou seja, com foco na interculturalidade.

Por esse limiar, Araújo (2009) assevera que:

[...] educar com enfoque na interculturalidade é um meio de focalizar esses aspectos e prima pela interação/integração dos sujeitos aprendentes, possibilitando que essa interação/integração flua no ambiente cultural, nas relações sociais, nas sociabilidades, como também no campo das subjetividades, porque a educação também é formadora de caráter e, vista pelas lentes da interculturalidade, permite que o ensinar e o aprender no ambiente escolar desenvolvam uma convivência pautada no aprendizado mútuo, no respeito e no estabelecimento de vínculos de solidariedade e amizade (ARAÚJO, 2009, p. 166)

Nas palavras de Araújo (2009), fica evidente que o processo educacional está diretamente arraigado ao desenvolvimento do indivíduo no contexto social, histórico e

cultural, aspecto pelo qual o ensino não pode ser dissociado desses aspectos. Ao contrário, é necessário que as propostas educacionais estejam atreladas a um fazer comunicativo através do qual o aluno se compreenda como sujeito linguístico e ativo nas ações interativas em sociedade.

Assim, propomos unir o saber docente e o discente para a produção de folhetos de cordéis, relatando as memórias dos moradores do Patrimônio Histórico de Acauã e, dessa forma, compreendermos o patrimônio como algo que recebemos do passado, vivenciamos no presente e passamos para as gerações futuras.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico de uma pesquisa consiste na descrição minuciosa de todo um caminho trilhado no decorrer do processo de busca e reflexão na tentativa de encontrar respostas plausíveis às inquietações que deram origem à pesquisa, ou seja, é por meio dela que, segundo Gil (2007) pode-se estabelecer um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2007, p. 17) e, desta maneira, trilhar caminhos na busca por respostas aos questionamentos que afligem o campo educacional.

Conforme os objetivos delineados, o capítulo 2 promoveu um mergulho profundo nas bases teóricas, o que possibilitou à pesquisadora a compreensão de fenômenos linguísticos de extrema importância para que pudesse estabelecer caminhos, diretrizes para a realização da pesquisa, buscando investigar as contribuições das crenças e experiências dos alunos para o desenvolvimento da produção escrita.

Neste sentido, o presente capítulo se propõe a esse papel, ou seja, apresentar as escolhas metodológicas que fundamentaram todo esse caminho. Ademais, para uma melhor compreensão de todo o processo, dividiremos em seções destinadas à descrição minuciosa de cada aspecto da pesquisa.

É importante ressaltar que as escolhas metodológicas ora especificadas buscaram atender aos objetivos elencados para a execução da pesquisa, sobretudo, na tentativa de responder às questões norteadoras, por meio da caracterização da pesquisa, dos sujeitos e o espaço da pesquisa, descrição da ação em percurso e

instrumentos de coleta de dados, da proposta de intervenção, a descrição do percurso da ação e, por fim, a delimitação do corpus e análise dos dados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

No que tange à natureza constitutiva, caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, haja vista que os conhecimentos produzidos no percurso têm como função promover reflexões no intuito de gerar novos conhecimentos que podem ser aplicados em outros contextos educacionais, promovendo uma possível abertura para solução de problemas relacionados ao universo da escrita. Ou seja, trata-se de uma contribuição que pode desenvolvida em contextos educacionais distintos ou somente estimular uma reflexão sobre a prática (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisar significa, “[...] procurar respostas para indagações propostas” (SILVA; MENEZES, 2001) enquanto a pesquisa científica é caracterização com a realização empírica, concreta de uma investigação planejada, cujo desenvolvimento foi delineado com base em normas metodológicas consagradas à luz da ciência (DEMO, 1996) visão que corrobora para a reflexão de GIL (apud SILVA; MENEZES, 2001) ao delimitar que a pesquisa consiste em uma atividade voltada para a solução de problemas, fundamentada no emprego de processos científicos, como também, vai ao encontro das análise de Andrade (2001), quando caracteriza a pesquisa científica como um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de métodos científicos.

Sob esse olhar, o primeiro capítulo foi dedicado à reflexão teórica, tendo em vista a construção de um embasamento científico, a partir de teorias já consolidadas, que nos permitissem refletir sobre os conceitos de crenças e experiências, a caracterização do processo de escrita, a análise de bases que delineiam o ensino de escrita no ensino fundamental, nível no qual situamos nossa pesquisa, a percepção acerca do desenvolvimento de habilidade de escrita conforme os documentos norteadores do ensino básico e, por fim, a caracterização do conceito de gênero que assumimos no trabalho, assim como do gênero delimitado para a intervenção.

O momento dedicado ao estado da arte representa fase de suma importância para o trabalho visto que promove a imersão do pesquisador nos aspectos teóricos que, posteriormente, vêm fundamentar a construção dos instrumentos de pesquisa e de intervenção. Ademais, são fundamentos para as reflexões que ancorarão descrições e explicações de fenômenos com os quais o pesquisador terá contato durante a busca por respostas ao problema posto e a análise das hipóteses, oportunizando ao trabalho um caráter científico.

Com base nos objetivos elencados, assume o perfil de pesquisa descritiva, ao passo em que o pesquisador busca descrever o fenômeno e, desta forma, analisar como um fenômeno pode interferir na construção de outro, ou seja, como as crenças e experiências interferem na construção da escrita do aluno e, desta forma ocorre um delineamento do problema pesquisado através da interferência sobre ele.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, caracteriza-se como pesquisa-ação e interventiva, visto que foi realizada através de uma interconexão associativa, através de uma ação interventiva voltada à resolução de um problema de ordem coletiva, fato que possibilita a cooperação entre pesquisador e participantes representativos da situação-problema, de forma participativa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 65). Neste contexto, a pesquisa-ação é também entendida como:

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Por este delineamento, na percepção de Thiollent (1986), a pesquisa-ação pode ser assim classificada a partir do momento em que houver, efetivamente, uma ação que interfere no problema em observação realizada pelos indivíduos participantes da pesquisa, cujo problema não pode ser considerado algo meramente trivial, mas um problema que mereça, de fato, uma investigação aprofundada.

Nessa perspectiva, o pesquisador, na interação com os sujeitos, constrói o campo de pesquisa. O que se busca com essa abordagem é realizar uma análise construída no encontro com os diferentes enunciados produzidos.

Esses enunciados só serão produzidos e compreendidos se houver uma resposta “sínica, que por nós ressignificada” como afirma Bakhtin (2003). Buscamos no outro compreender os significados através do olhar, dos questionamentos, da

observação e das experiências para encontrar os significados que são possíveis através dos estímulos promovidos por ações pré-determinadas em busca de respostas, haja vista que, nas palavras do autor

Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Nesse sentido, ao participarmos como professor-pesquisador do evento observado, constituímos-nos parte dele, entretanto, buscando manter, ao mesmo tempo, um excedente de visão (BAKHTIN, 2003) que irá nos possibilitar o encontro com o outro. Assim, não podemos nos prender em somente descrever os eventos, mas identificar as possíveis relações de sentido. Ademais, cabe ressaltar que a observação deve ter bases não só no olhar do pesquisador, mas também na observação das vozes dos participantes, dos eventos promotores de experiências com a escrita, buscando captar as crenças e os sentidos construídos nas experiências entre os interlocutores.

Nesta condição, os pesquisadores configuram um papel ativo no “[...] equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função do problema” (THIOLLENT, 1986, p. 16), configurando uma pesquisa que transcende o fazer acadêmico, haja vista que o pesquisador e os sujeitos envolvidos representam sujeitos ativos e modificadores da realidade.

Esse delineamento segue através da visão de Thiollent (1986) que define os principais aspectos da pesquisa-ação:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;

f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1986, p.16).

Assim, pelo exposto, o autor deixa claro que se trata de uma pesquisa cujo direcionamento é guiado pela ação deliberada de promover transformação socioeducacional, visto que objetiva desenvolver alguma investigação voltada ao plano da aprendizagem e, de modo mais amplo, criar instrumentos que possam contribuir significativamente para a transformação de crenças já cristalizadas.

Do ponto de vista da abordagem do problema, configura-se como uma pesquisa qualitativa, por considerar

[...] que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (KAUARK, MANHÃES, MEDEIROS, 2010, p. 26).

Dessa forma, através da abordagem qualitativa torna-se possível a compreensão de fenômenos sociais impossíveis de serem constatados diante de dados, números, equações, pois analisa a realidade e aborda significados.

Além disso, segundo Minayo (2000, p. 36) “[...] coloca ao estudioso o dilema de contentar-se com a problematização do produto humano, objetivando ir em busca, também, dos significados da ação humana que constrói a história” o que vai ao encontro do caráter específico do objeto do conhecimento: o ser humano e a sociedade.

Chizzoti (apud CAMPOS, 2001) assevera que mensurar uma pesquisa como qualitativa consiste em caracterizar um percurso cujos dados são coletados por meio das interações sociais ou interpessoais e, por sua vez, analisados com base nas representações significativas dos participantes e do pesquisador, visto que este se propõe a participar, compreender e interpretar informações construídas com a colaboração daquele.

Ademais, a abordagem qualitativa e interpretativa converge metodologicamente com o conceito de crenças adotado que parte do princípio de que possuem um caráter interpretativo da realidade e são construídas a partir de experiências pessoais, da interação com o contexto e da capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca, mesmo que implicitamente (BARCELOS, 2004).

Outro aspecto significativo a ser destacado é o caráter subjetivo que induz a maior reflexão para análise dos resultados e, desta forma, o pesquisador tem a possibilidade de lançar o olhar sobre os aspectos emocional, intelectual e social do público-alvo, já que considera opiniões, sentimentos, atitudes, comentários e aprendizagens; auxilia no entendimento detalhado das informações e, por fim, permite a formulação de hipótese antes da coleta de dados de modo a gerar um movimento de comprovação parcial/total ou refutação de verdades pré-estabelecidas por meio da compreensão e análise do material pesquisado.

Para uma segunda etapa apresentamos como procedimento a aplicação de questionário que é um instrumento de coleta de dados mais utilizado na pesquisa, uma vez que esse instrumento é um dos mais estratégicos para reunir informações sobre as características dos sujeitos pesquisados. Essa etapa da pesquisa proporcionou um diagnóstico dos conhecimentos e das dificuldades de cada aluno. Essas informações foram fundamentais para a elaboração e planejamento das ações interventivas tão necessárias ao desenvolvimento de cada etapa da pesquisa.

3.3 SUJEITOS E O ESPAÇO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola pública municipal situada em município do alto sertão paraibano, com a premissa de investigar as crenças e as experiências dos alunos construídas no desenvolvimento de produção textual de folhetos de cordel a partir dos relatos de memórias dos moradores do município de Nazarezinho.

Com a pretensão de atender alunos, especialmente, vindos da Zona Rural que até então não tinham oportunidade de continuar seus estudos da 2ª fase do Ensino Fundamental, o poder público municipal construiu o prédio que se tornou a sede da que sediou a pesquisa e o entregou à comunidade estudantil no dia 25 de maio de 1999.

A instituição educacional citada está localizada na Rua Antônio Gino Filho, no Bairro Lindolfo Pires – Nazarezinho/PB, cuja lei de criação é a de número 256/99 e o seu código do INEP é 25115197.

Localizado no extremo sertão paraibano, segundo o último Censo (2019), possui uma população estimada de 7.280 pessoas, em uma unidade territorial de 192,165 km². Apresenta 18.6% de domicílios com esgotamento sanitário adequado².

Inicialmente, a escola funcionava com apenas duas 5^a e uma 6^a séries³. Gradativamente, foi se expandindo até oferecer toda a 2^a fase do ensino fundamental⁴, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Hoje a Escola atende a 410 alunos em dois turnos - manhã e tarde - apenas com o Ensino Fundamental II, distribuídos em 12 turmas.

Desde a sua criação, procurou-se desenvolver um trabalho voltado para a consolidação de uma gestão democrática e uma postura pedagógica ancorada no objetivo de contribuir para a formação de verdadeiros cidadãos, desenvolvendo as potencialidades, o espírito crítico, consciente e criativo dos alunos.

A escola atende crianças e adolescentes, jovens e adultos que, em sua maioria, são oriundos da zona rural do município de Nazarezinho e que fazem um grande percurso nos transportes escolares até chegarem à referida instituição. Assim, as famílias atendidas pela Maria do Carmo apresentam características idênticas, pois têm um padrão econômico bastante comum, já que pertencem à classe de baixa renda, dependem economicamente da agricultura e de Programas Sociais do Governo Federal. Outros, porém, contam com aposentadoria dos pais ou dos avós ou, ainda, são servidores públicos municipais.

A carência econômica, aliada aos baixos níveis educacionais e ausência de acesso a condições básicas de saúde, transporte e lazer retrata que a escola atende e convive com uma clientela com inúmeros problemas sociais, haja vista que o município no qual está inserido apresenta Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,562, segundo o IBGE⁵.

Em relação à organização do espaço físico, a escola dispõe de dependências que atendem a todo o corpo docente e discente, pois, como consta no Projeto Pedagógico da escola, ela possui:

² Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/nazarezinho/panorama>. Acesso em 18/04/2020.

³ Nomenclatura corresponde ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, atualmente.

⁴ Nomenclatura atribuída, nos dias atuais, a Ensino Fundamental II.

⁵ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/nazarezinho/panorama>. Acesso em 18/04/2020.

Quadro 3 – Dependências da escola acolhedora da pesquisa

QUANTIDADES	DEPENDÊNCIAS
06	Salas de aula climatizadas
01	Sala de vídeo climatizada
01	Banheiro feminino
01	Banheiro masculino
01	Banheiro de funcionários
01	Banheiro de professores
01	Depósito para guardar a merenda
01	Cantina
01	Salão
01	Secretaria
01	Sala de professores
01	Sala de arquivos
01	Área coberta
01	Quadra poliesportiva
01	Sala de biblioteca

Fonte: pesquisa de campo / 2020

Já em relação à organização pedagógica e administrativa, a escola conta com 12 funcionários, sendo: uma diretora e uma vice-diretora, uma supervisora pedagógica, 18 professores com nível superior atuando em suas áreas da disciplina que lecionam.

Vale ressaltar, ainda, que a instituição desenvolve um trabalho pedagógico baseado nos princípios da solidariedade, respeito, transparência e criatividade, assegurando a plena formação do educando e o desenvolvimento de suas

potencialidades, tornando-o um cidadão protagonista de sua própria história, conforme apresentado no PPC da instituição. Em busca de atingir seu principal objetivo – o sucesso na aprendizagem de sua clientela - estratégias foram traçadas como consta no Projeto Pedagógico da escola (2016):

- Planejamento Pedagógico quinzenal, no qual os professores, juntamente com a equipe pedagógica, reúnem-se para estudos, diálogos sobre os principais problemas enfrentados na sala de aula, buscando, coletivamente, as soluções.
- Avaliação bimestral contínua e progressiva, levando em conta a evolução qualitativa do aluno no decorrer de cada bimestre, com uma recuperação bimestral, sempre prevalecendo a nota maior.
- Realização de aulões e simulados visando intensificar as atividades trabalhadas em sala de aula e observar o aproveitamento dos alunos em relação aos conteúdos aplicados.

Com base nesse delineamento, a cada bimestre é trabalhada uma temática, ou tema transversal, de caráter urgente e necessário à real situação dos alunos, momento no qual professores, em suas respectivas áreas, abordam tal temática, culminando através de atividades lúdicas e de representação, envolvendo toda comunidade escolar.

Esse espaço educacional também realiza reuniões de acompanhamento bimestral, nas quais os professores, direção e equipe pedagógica ficam à disposição para atendimento aos pais que tiverem interesse em acompanhar o rendimento escolar de seu filho, busca envolver a família em decisões importantes no que diz respeito aos alunos, convida a família para participar de eventos realizados na escola, promove encontros comemorativos no dia das mães e dos pais, buscando prestigiar a família, além de assegurar à família um cuidado especial e responsável com os filhos dela.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são 36 (trinta e seis) alunos da turma do 8º ano A do Ensino Fundamental II, do turno manhã, na qual a pesquisadora atual como docente da disciplina de e língua portuguesa desde o início do ano letivo de 2019. A escolha da turma se deu pelo fato de os alunos demonstrarem muita dificuldade na produção de textos escritos, apresentarem resistência à escrita desses

textos e por muito reclamarem quando chamados a participarem de atividades que exigiam a escrita de textos.

Trata-se de uma turma constituída por 38 alunos com idade entre 11 e 14 anos, sendo 20 meninas e 18 meninos. Desses 38 alunos, apenas 10 moram na zona urbana e os demais na zona rural. Todavia, o fato de residirem em diferentes zonas não constitui um aspecto que os diferenciem em relação às condições financeiras, pois todos os pais vivem da agricultura e dos programas sociais do Governo Federal, pois, segundo o último Censo (2010)⁶, 55,6% da população apresenta rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo. Os alunos que vivem na zona rural sofrem ainda mais, pois percorrem muitos quilômetros para chegarem à escola devido a falta de transporte que é constante no município.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A construção do percurso da pesquisa ocorreu, inicialmente, na busca por aprofundamento teórico, apresentado no segundo capítulo deste trabalho. Através dessa retomada, ancorada em instrumentos de coleta de dados bibliográficos, foi possível trilhar o estado da arte e, a partir das contribuições ali apresentadas, nortear os caminhos da pesquisa-ação. Neste limiar, o percurso atende a dois parâmetros constitutivos, conforme ressalta Thiollent (1986):

Uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento desses dois tipos de objetivos:

a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com "realismo", isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.

b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.) (THIOLLENT, 1986, p. 18).

Com base no que expressa Thiollent (1986), foi possível delinear o percurso e as ações deste estudo.

⁶ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/nazarezinho/panorama>. Acesso em 18/04/2020.

Quanto às ações voltadas ao atendimento do objetivo prático, como já detalhado, ocorreu a busca teórica, o aprofundamento com base em fontes bibliográficas acerca dos aspectos teóricos que fundamentam a pesquisa, ou seja, crenças e experiências, escrita, ensino, gênero textual. Em seguida, foram atendidos os critérios burocráticos referentes ao contato e autorização da escola que acolheu a pesquisa, dos pais ou responsáveis pelos alunos, enfim, de todos os sujeitos envolvidos no processo e a aplicação do chamado pré-teste, ou seja, o questionário para coleta inicial dos dados, semiestruturado, composto por questões abertas e fechadas, cujo cerne foi a busca pelas percepções iniciais das crenças dos alunos no que tange ao processo de escrita.

Ressalte-se, ainda, que no contato com pais e profissionais, foi requerida a assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (APÊNDICE 1), já que todos eram menores, e, para os alunos, o termo de assentimento (APÊNDICE 2).

Das ações voltadas ao atendimento do objetivo de conhecimento, inicialmente, nos apropriamos dos dados iniciais com base no chamado pré-teste, ou seja, da compilação e análise preliminar dos dados.

Para esta finalidade, utilizamos como instrumento de coleta o questionário. Na visão de Abrahão (2006), trata-se de um instrumento para o qual há três caracterizações, ou seja, os questionários abertos, os fechados e os semiabertos. Na ordem, o primeiro é constituído apenas de questões abertas o que dá ao participante total liberdade para expressar seus pensamentos e sentimentos frente aos questionamentos apresentados. O segundo, mais direcionado, constituído apenas por questões fechadas, busca informações com respostas pré-definidas. Já o terceiro, o semiaberto, apresenta os dois tipos anteriores. Assim, para Abrahão (2006, p. 222), “Os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscar respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados”.

Todavia, para ponderar os dados a serem obtidos, nesta pesquisa, optamos pelo questionário semiestruturado, com predominância de questões abertas, ou seja, três questões fechadas e 5 abertas (APÊNDICE 3). Com esse direcionamento, foram coletadas informações pessoais (nome, idade, série), como também, outras voltadas à percepção do nível de interesse dos alunos quanto ao gosto pela produção de textos, sobre experiências já vivenciadas, na escola, no desenvolvimento de texto, a

percepção sobre o ato de escrever e se consideram haver dificuldades relacionadas ao ato de escrever.

Em seguida, com base nas primeiras leituras dos dados, investimos no planejamento das ações interventivas, aqui denominadas oficinas, objetivando proporcionar aos alunos novas experiências de escrita com base em gêneros textuais previamente escolhidos, cujo percurso será mais bem detalhada em seção específica.

Após a realização das oficinas que resultou na construção de cordéis, utilizamos como instrumento de coleta de dados a proposta de criação de um bilhete para a professora/pesquisadora, haja vista ser um gênero mais informal e de uso cotidiano dos alunos e que, por essa característica, gerou maior liberdade para que pudessem registrar as suas percepções, por meio de registro escrito, após a intervenção, relatando suas experiências.

Vale ressaltar que o projeto de intervenção foi desenvolvido a partir de reflexões, com base no que foi respondido pelos sujeitos pesquisados a respeito da produção textual, conforme destaca Thiollent (1986) para um percurso correto à realização da pesquisa-ação, ou seja:

- a) análise e delimitação da situação inicial;
- b) delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade;
- c) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b);
- d) planejamento das ações correspondentes;
- e) execução e avaliação das ações (THIOLLENT, 1986, p. 56).

A fase inicial é ressaltada por Thiollent (1986) devido à importância dela para a construção de dados sólidos e, por isso, destaca que

A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Nesta fase também aparecem muitos problemas práticos que são relacionados com a constituição da equipe de pesquisadores e com a "cobertura" institucional e financeira que será dada à pesquisa [...]. Trata-se de detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas, etc. Com o balanço destes aspectos, o estudo de viabilidade permite aos pesquisadores tomarem a decisão e aceitarem o desafio da pesquisa sem criar falsas expectativas (THIOLLENT, 1986, p. 48).

Neste estudo, a fase exploratória se deu a partir do contato direto da própria pesquisadora com o campo de pesquisa, visto ser também seu espaço de trabalho docente. Através desse contato, foi possível reconhecer os principais problemas apresentados pelos alunos no que tange à escrita e como as crenças e experiências

já vivenciadas pelo corpo discente foram determinantes na aceitação ou rejeição de mudanças propostas por um novo olhar docente.

Assim, constituirão corpus desta pesquisa os dados do questionário aplicado com os alunos antes da intervenção, os bilhetes escritos pelos alunos durante a vivência com novas experiências de escrita promovidas pela ação interventiva e que tiveram como escopo a reflexão acerca da experiência vivenciada durante pesquisa; e o cordel, produto final da ação doravante detalhada.

3.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Conscientes de que escrever é fundamental para a inserção social dos alunos e de que promover uma escrita significativa depende muito do trabalho sistematizado em sala de aula pelo professor, apresentaremos a proposta de intervenção que compôs a pesquisa ora apresentada.

A ação interventiva foi organizada para promover situações educativas que proporcionassem a reflexão sobre as crenças e as experiências em relação ao processo de escrita desenvolvido na execução do trabalho pedagógico. Assim, apresentaremos o percurso desenvolvido em sala de aula, no período de julho a setembro de 2019, organizada em subseções para que haja uma melhor compreensão.

Atendendo aos preceitos norteadores da pesquisa-ação, fica evidente que foi realizado o levantamento inicial por meio do questionário, através do qual foram reconhecidos os aspectos mais pertinentes a serem trabalhados durante as oficinas, que serão discutidos na seção referente à análise de dados, cujo planejamento partiu de objetivos definidos através dos dados preliminares.

Todo o planejamento da ação interventiva partiu do propósito de promover um trabalho sistematizado através de etapas bem definidas que contemplassem novas experiências com a escrita de textos de forma dinâmica e prazerosa, envolvendo, neste processo, um resgate das histórias contadas pelos moradores mais velhos da comunidade para serem registradas através de versos.

Para alcançarmos esse propósito, delineamos como objetivos específicos da intervenção: oportunizar o contato prazeroso com os relatos orais dos moradores mais velhos do município; promover situações de escrita na escola que tenham como tema as histórias narradas pelos moradores mais velhos do município; contribuir, através

de orientações para uma escrita sistemática e significativa para os alunos; possibilitar a escrita em diferentes gêneros; produzir folhetos de cordéis através da sistematização dos relatos orais como resultado de todo o processo de escrita desenvolvido na proposta de intervenção; valorizar as histórias dos moradores mais velhos.

Com base nos objetivos específicos, traçamos as ações que foram executadas nas etapas da proposta de intervenção de forma objetiva. Foram elas:

- Apresentação da proposta aos pais e aos sujeitos envolvidos na pesquisa.
- Aplicação um questionário anterior à intervenção a fim de perceber a relação dos alunos com a escrita de textos.
- Apresentação de vídeos e livros produzidos no município de Nazarezinho que contavam a história do lugar.
- Registro das histórias por meio da gravação de áudio e vídeo, diário de campo de alguns moradores do município através de busca ativa de munícipes antigos e memórias fotográficas que elucidam essas histórias.
- Socialização, no grupo, das histórias resgatadas.
- Produção de nuvens de palavras.
- Produção de cordéis.
- Divulgação do trabalho desenvolvido na comunidade como meio de valorização da cultura local e da produção escrita dos alunos.

Vale ressaltar que todas as ações propostas partiram das experiências em sala de aula com relação à escrita, através das quais percebemos que os discentes apresentavam muita dificuldade em escrever. Além da própria dificuldade, eles se apresentam muito desmotivados e apresentavam muita resistência quando eram chamados a participarem de atividades que envolvesse a escrita, cujo conceito aqui adotado condiz a uma atividade “[...] interativa de expressão, de informações, intenções, crenças, ou de sentimentos que queremos expressar” (ANTUNES, 2009, p.45).

Partimos da hipótese de que essa resistência se devia ao fato de os alunos estarem distantes ou não habituados a essa escrita numa perspectiva interacionista, através da qual os sujeitos se envolvem e constituem-se protagonistas desse processo, além de estarem arraigados a crenças já constituídas, que serão mais bem

analisadas no capítulo destinado à análise dos dados. Eles se sentiam mais confortáveis quando usavam a escrita para construir palavras, frases e períodos.

Esse quadro identificado inicialmente através das observações em sala de aula, impulsionou o desenvolvimento de um trabalho possibilitando a esses alunos um contato com uma escrita nos diferentes usos e que cumprisse “[...] funções comunicativas socialmente relevantes para a vida em comunidade” (ANTUNES, 2009, p. 47), levando os alunos a perceberem a função social da escrita inserida em seus contexto de uso, aspecto que direcionou, também, a escolha dos gêneros contemplados no estudo.

Para entendermos essas dificuldades, a desmotivação e a resistência dos alunos no que tange à produção de textos escritos, apresentamos uma proposta de intervenção que se iniciou na busca pelas crenças e as experiências que esses alunos tinham a respeito da escrita de textos. Fomos, pois, impulsionados pelo discurso cotidiano dos discentes de que “escrever é muito chato”, “escrever é muito difícil”, “eu nunca produzi um texto, só fazia mesmo atividades de interpretação e gramática”. Enfim, a nossa pesquisa parte de crenças e experiências já estabelecidas por esses sujeitos envolvidos no projeto.

Em seguida, propusemos o desenvolvimento de atividades que possibilitassem aos alunos o contato com diferentes formas de escrita, em diferentes formatos e contextos diversos, com a pretensão de que, no final da intervenção, vivendo novas experiências, analisar se esses sujeitos construíram novas crenças em relação à escrita.

Para uma melhor compreensão de todo o percurso trilhado pela pesquisa, apresentaremos, de maneira mais detalhada, as atividades que foram desenvolvidas em sala de aula com os alunos, informando as etapas da proposta de intervenção.

3.5.1 Apresentação da proposta de intervenção - 1ª Etapa

A primeira etapa da pesquisa teve como meta apresentar aos pais e aos alunos do 8º ano a proposta de intervenção que seria desenvolvida na escola. Neste sentido, a atividade foi desenvolvida em um período de 03 aulas.

Para tanto, nessa primeira etapa, convidamos os pais para um encontro na escola, no qual apresentamos o projeto de pesquisa como um todo, destacando, sobretudo, a relevância dos mesmos tendo em vista as contribuições atinentes ao

desenvolvimento da escrita. Ademais, também apresentamos a proposta de intervenção que seria desenvolvida na escola, especificamente com a turma do 8º ano A.

Foi um momento para esclarecer passo a passo cada etapa desenvolvida e requerer dos responsáveis a para o desenvolvimento dessas atividades por meio da assinatura de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento, para os alunos menores. Nesse encontro, demos ênfase à importância da escrita, mostrando o quanto é necessário para a vida de cada um deles tornarem-se “escritores para a vida”, ou seja, serem capazes de usar a escrita em qualquer situação comunicativa quando forem exigidos na vida em sociedade.

3.5.2 “Caçadores de Histórias” - 2ª Etapa

Intitulada “Caçadores de Histórias”, a segunda etapa teve como meta resgatar as histórias dos moradores mais velhos do município de Nazarezinho. A etapa foi realizada 02 semanas de aula (12 aulas).

Para iniciarmos essa etapa apresentamos algumas obras de autores regionais e que contam as histórias de Nazarezinho. O livro do escritor local, filho da terra, “Memórias de Nazarezinho – um olhar na estrada” de Umberto Mendes, “Vingança Não” de Padre Pereira, os cordéis de Medeiros Braga e um curta-metragem de Helena, este último premiado e exibido na TV Escola.

Todos representam trabalhos de grande relevância histórica, visto que contam muitas histórias ocorridas na comunidade e, por tal, representativas de crenças e experiências de um povo. Esse critério foi norteador para a escolha das referidas obras como apoio para que, a partir deles, fossem selecionados os moradores que poderiam fornecer novos fatos para experiência de produção de novas histórias.

Escolhas feitas, foi hora de ir a campo. Nas visitas a estes moradores pré-escolhidos, exploramos sensações, ouvimos depoimentos, tivemos contatos com os sentimentos que afluíam ali mesmo. Na oportunidade, por se tratar de ambientes de registros de memórias, os alunos visitaram também o acervo da vida e obra da família “Pereira”, palco de inspiração e cenário para se recontar as histórias do cangaço de renomados escritores, em especial, Padre Pereira, sobrinho de genitor Abdias Pereira. Padre Pereira escreveu o livro “Vingança Não”.

Nessas visitas, reunimos dados e fatos da história local recontada pelos filhos do Sr. Abdias. Assim, o projeto seguiu seu curso planejado, despertando interesses e

aproximando mais e mais os alunos da escrita e de conhecer as histórias desse lugar mágico que se chama Nazarezinho. Ademais, a vale ressaltar que a turma foi dividida 4 grupos para a realização da coleta de dados, ou seja, das histórias através da gravação de áudios, vídeos e registros escritos.

3.5.3 Café, memórias e histórias: apresentação das histórias registradas - 3ª Etapa

A terceira etapa da pesquisa teve como meta a socialização das histórias coletadas durante as visitas feitas pelas equipes e foi realizada durante 04 aulas.

Foi um momento ímpar de compartilhamento de experiências vivenciadas através das narrativas dos mais antigos moradores da cidade na qual os alunos residem. Na ocasião, foi organizado, para os alunos, um café da manhã no salão da escola e organizada a dinâmica na qual cada grupo apresentou, oralmente ou através dos vídeos gravados, os registros colhidos nas visitas.

Ademais, além do compartilhamento das experiências vivenciadas, representou um momento rico para o estímulo à oralidade dos alunos, visto que foram desafiados à tarefa do reconto, obedecendo às linhas temporais, atentando aos detalhes e, além disso, ocorreu uma forte troca de pontos de vista sobre a importância de cada história para a compreensão de cada crença que os mesmos carregam, nos dias atuais.

Outro aspecto importante da atividade foi a observação da capacidade dos alunos em estabelecer um trabalho em equipe, tanto no que tange ao planejamento, execução e apresentação dos dados colhidos e registrados durante as visitas que fizeram na casa dos moradores mais velhos da localidade.

3.5.4 Produção de texto multimodal: Nuvens de palavras - 4ª Etapa

Produzir nuvens de palavras a partir das histórias colhidas foi a quarta meta do desenvolvimento das atividades de intervenção aliadas à pesquisa que desenvolvemos. Considerando o quantitativo de alunos, foram necessárias 06 aulas.

Partimos do pressuposto de que as Nuvens de palavras oferecem inúmeras possibilidades para potencializar a produção textual e, desta forma, tivemos a intenção de estimular os alunos a selecionem palavras-chave dos registros colhidos na etapa anterior e produzirem suas nuvens de palavras organizadas, de modo a transmitir uma

mensagem que permitisse a visão geral dos achados durante a pesquisa, ou seja, a criação de um objeto gráfico que permitisse um olhar geral dos dados obtidos.

O primeiro passo, para o desenvolvimento dessa etapa, foi apresentar, através do uso do Datashow, o tutorial ABCYA pelo endereço http://www.abcya.com/word_clouds.htm para que cada equipe construísse a sua própria nuvem de palavras. Como na escola não possui sala de computação e nenhum computador para que o aluno possa ter acesso, só tínhamos disponível um notebook e, por essa limitação, organizamos encontros em horário oposto, na escola, com cada equipe, para a produção do texto. Depois que cada equipe produzir seu texto, realizamos um momento para a apresentação das nuvens de palavras para que os alunos das outras turmas tivessem acesso aos trabalhos produzidos, ou seja, pudessem compartilhar seus achados e visualizar, comparativamente, com os dos demais colegas.

3.5.5 Construindo as nossas histórias - 5ª Etapa

De posse dos dados advindos da etapa 4, foi possível estruturar e desenvolver a seguinte, cuja meta estabelecida foi a produção escrita, ou seja, a produção dos cordéis com base no conhecimento sistematizado através das etapas anteriores. Considerando a complexidade da atividade, foram necessárias 03 semanas de aula para o desenvolvimento.

Nessa etapa, realizamos as oficinas para a produção dos cordéis. Assim, considerando que os alunos do 8º ano não tiveram acesso a esse gênero textual na escola e nem dominavam a escrita dele, do ponto de vista da compreensão das regularidades dos aspectos constitutivos, em consonância com o propósito comunicativo, resolvemos proporcionar novas experiências com o intuito de que eles pudessem, inicialmente, apropriarem-se dos cordéis e perceberem as diferentes possibilidades de escrita.

Foi a etapa mais demorada da proposta de intervenção, pois, nesse processo, munidos de registros diários elaborados pelos alunos, observamos o envolvimento, desempenho, as dificuldades e os progressos dos discentes. O cordel representa o produto de todo esse trabalho e, através desse gênero, deixaremos registradas para as futuras gerações as histórias que se passaram nessa localidade. Sendo assim, para alcançarmos esse objetivo, apresentaremos passo a passo de cada oficina.

- Oficina 1

Este momento foi destinado à apresentação do gênero cordel aos alunos. Para a inserção do gênero, foi apresentada, inicialmente, a música “Literatura de Cordel”, que faz parte do CD de Francisco Diniz, gravado em 2006, que conta o que é o cordel e como ele pode ser produzido (ANEXO 1).

Assim, com base na reflexão sobre a letra da música apresentada, foi possível, através de questionamentos direcionados, levar os alunos a identificarem as características do gênero cordel. Para auxiliar nesta tarefa, foram levados ao contato dos alunos alguns cordéis que narram a história da cultura nordestina, de modo que puderam refletir sobre a intersecção entre a descrição estabelecida pela música, em relação ao gênero propriamente dito, estabelecendo a identificação das regularidades que o caracterizam como gênero cordel, ou seja, a origem do cordel, os espaços por onde os textos circulam, qual a importância desse texto para a cultura nordestina, a linguagem utilizada, a estrutura. Além disso, foram analisados os elementos adicionais, ou seja, capa, o tamanho deste suporte, aspectos gráficos.

- Oficina 2

Nessa oficina, foram disponibilizados aos alunos alguns cordéis pré-selecionados para a leitura e observação estrutural do texto. Assim, impulsionados pelo fazer docente, numa perspectiva interativa e dialógica, promovemos a análise das características essenciais do cordel. Analisamos, coletivamente, a estrutura (sextilha, oitava, décima); as rimas; texto imagético (contextualizado) e a forma de exposição (pendurados em cordas). As informações obtidas nessa oficina foram anotadas no caderno e utilizadas posteriormente por eles na produção de seus cordéis.

- Oficina 3

Intitulada como “É hora de produzir!”, a terceira oficina retoma todos os dados que foram coletados nas etapas 2 e 4 da proposta de intervenção. São os relatos e as nuvens de palavras produzidas nessas etapas que serviram como informações necessárias para a produção dos cordéis que, por sua vez, se propõem a contar as histórias dos moradores do município de Nazarezinho e, sob essa dinâmica, cada equipe foi desafiada a produzir o seu cordel.

Vale ressaltar, ainda, que as atividades desenvolvidas também foram registradas, sob o olhar dos alunos, através de um bilhete, no qual eles tiveram a possibilidade de descrever as impressões sobre o trabalho, dados que também fazem parte do corpus de análise.

3.5.6 Contadores de causos - 6ª Etapa

A sexta etapa do projeto de intervenção teve como meta a promoção de um momento de partilha cultural no qual os alunos puderam apresentar à comunidade as produções deles.

Durante 6 aulas, foi promovida uma atmosfera de confraternização, na qual a comunidade escolar teve a oportunidade de revivenciar sua própria cultura pelo discurso dos alunos, uma releitura das crenças dos moradores mais antigos com base nas experiências proporcionadas pelo projeto de intervenção.

Assim, foram convidados os pais dos alunos do 8º ano A para a apresentação dos cordéis produzidos. Cada grupo fez a apresentação do seu cordel em um momento no qual tiveram a oportunidade de expor todo o aprendizado construído durante a execução do projeto.

3.6 DELIMITAÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DOS DADOS

A partir da descrição minuciosa das ações desenvolvidas durante a pesquisa, por meio da intervenção em sala de aula, muitas foram as experiências vivenciadas e os registros executados que poderiam vir a fazer parte do corpus desta análise. Todavia, ocorre a necessidade estabelecer um recorte tendo em vista a abrangência dos dados.

Neste sentido, diante da gama de dados em forma de vídeo, som e textos, formas pelas quais foram registrados todos os momentos da intervenção, foram delimitadas como corpus de análise apenas as contribuições escritas pelos alunos, tendo em vista que o objetivo maior deste estudo está centrado na reflexão acerca das contribuições das crenças e experiências na produção escrita discente. Ademais, ratificamos que todos os registros permanecem armazenados no poder da pesquisadora, podendo ainda constituir base para outras análises.

Assim, seguem como elementos constitutivos do corpus deste estudo o questionário com perguntas abertas e fechadas coletadas antes da proposta de

intervenção; os bilhetes produzidos pelos alunos no final das atividades, durante a execução da proposta de intervenção e o produto final que é o cordel, produto da junção das várias construções dos alunos, resultante de um processo amplo, elementos que constituirão o corpus desse estudo.

Os dados, advindos dos registros escritos dos alunos, foram analisados com base na percepção dos elementos referentes à identificação das crenças sobre a escrita antes e depois da aplicação do projeto de intervenção, com base nas contribuições presentes nos questionários e nos relatos das percepções dos alunos.

Com base na metodologia para os estudos de crenças a respeito da aprendizagem de línguas, a abordagem de investigação assumida tem como base Barcelos (2001). Assim, por partimos de uma concepção de linguagem enquanto produto da interação social, a investigação de crenças assume uma orientação fundada na ação, baseada no princípio de que a linguagem cria a realidade e que o conhecimento é uma construção social (BARCELOS, 2001, p. 75).

Assim, no presente estudo assumimos a abordagem contextual, visto que, segundo Barcelos (2001, p. 82)

[...] as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto. A metodologia utilizada envolve o uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula. Esse é o ponto que difere essa abordagem das outras. Assim, a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos.

Ademais, frente ao registro do discurso dos alunos, também são ponderados os aspectos referentes às experiências com a escrita dentro e fora da escola, que também foram analisados através dos registros impressos no questionário em comparação com os registros dos bilhetes e das produções dos cordéis, tomando como escopo teórico as categorias de análise de experiências fundamentos em Miccoli (2010) apresentadas no capítulo teórico, visando analisar como “[...] as experiências que são narradas na primeira pessoa ao pesquisador, e ao serem exploradas levam à mudança e a transformação da experiência original” (MICCOLI, 2007, p. 275). Vale ressaltar que esses registros também configuram material importante para a análise sobre as influências dessas experiências promovidas pela intervenção na ressignificação de crenças já descritas no início da execução do projeto.

Por fim, na análise dos dados foram categorizadas as percepções de crenças e experiências, coletadas através dos registros escritos dos alunos nos instrumentos

de coleta de dados (questionário, bilhete, cordel) com um olhar comparativo e interpretativo com vistas a estabelecer uma análise aprofundada das contribuições da intervenção realizada e, através dela, das experiências proporcionadas e de que maneira elas contribuíram para gerar mudanças, ressignificações nas crenças e experiências que os alunos já traziam.

Nesse contexto, ressaltamos que a análise dos dados estabelece um parâmetro fundamentado na produção escrita e na percepção dos registros de sentidos impressos nestes escritos no que tange às crenças e experiências trazidas por esses alunos para a sala, a percepção dos vestígios dos discursos dos alunos sobre novas crenças e experiências durante o processo de aprendizagem mediado pela intervenção com o gênero cordel.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Só aprende aquele que se apropria do aprendido, com o que pode reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido a situações existentes concretas (Paulo Freire).

Iniciar a análise dos dados desta pesquisa, com base na reflexão apresentada por Paulo Freire, remete-nos à intersecção das bases teóricas que o fundamentam. Assim, o ensino de escrita, numa percepção interativa, leva o escritor a compreender a escrita como uma ação em processo e, por tal, contínuo, gerado em contexto de uso, voltada a um propósito comunicativo. Cada produção, cada contato com o mundo dos textos leva o aluno a empreender mais um ato deste caminho e, a cada nova percepção, nova ideia, experiência única materializada em aprendizados constantes e sempre em construção.

Através da proposta de intervenção, na qual estabelecemos como maior objetivo proporcionar uma reflexão sobre a escrita por meio de diferentes experiências em sala de aula e fora dela, possibilitando ao aluno se reconhecer como parte integrante deste processo, realizamos ações educativas através das quais os alunos tiveram a oportunidade de expor as crenças que fundamentam a sua visão sobre a escrita de textos; experienciar situações de interação através de textos orais e escritos; experienciar a produção escrita; analisar e refletir sobre sua própria prática escrita.

Com base nas situações vivenciadas e dos dados através delas construídas, neste capítulo, apresento e discuto os dados adquiridos durante o desenvolvimento da pesquisa. Para organizar a exposição e, conseqüentemente, facilitar a compreensão desses dados, optei por dividir o capítulo em três grandes seções: primeiro, crenças dos alunos sobre a produção de textos escritos; segundo, experiências dos alunos sobre a produção de textos escritos; e, por fim, a produção de cordéis: entre crenças e experiências.

4.1 CRENÇAS DOS ALUNOS SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Nesta seção serão apresentadas as percepções referentes às crenças dos alunos com base nos registros impressos nos questionários aplicados no início da pesquisa, tendo como base as categorias discutidas e fundamentadas em Barcelos (2004).

4.1.1 Crenças sobre o que é escrever

Na percepção de Barcelos (2004), a análise sobre crenças em Linguística Aplicada é permeada pelas contribuições de outras áreas do conhecimento, a exemplo da Sociologia e da Filosofia. Todavia, embora advinda de muitas reflexões conceituais, a análise de crenças situa-se na percepção sobre a natureza da linguagem e o ensino de língua, sobretudo acerca da percepção sobre a aprendizagem. Ademais, essas percepções são intermediadas pelos aspectos culturais e a natureza social de crenças que, por sua vez, colocam-se a serviço do aluno ajudando-o a interpretar suas experiências.

Assim, com base na percepção de Barcelos sobre a necessidade de “[...] desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas” (BARCELOS, 2004, p. 127), iniciaremos a análise dos registros dos alunos. Ressaltamos que os discursos apresentados são produto de uma compilação das respostas atribuídas pelos 34 alunos que preencheram os questionários, associando as respostas por similaridades. Todavia, não é foco deste estudo a quantificação dos dados, haja vista seu caráter qualitativo.

Inicialmente, foi questionado aos alunos se eles gostavam de produzir textos escritos. Dos resultados, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de que apenas três alunos afirmaram gostar, os demais, oscilaram entre gostar pouco e odiar. Seguidamente, questionamentos se eles tinham interesse em produzir textos escritos e, do grande grupo, apenas dois afirmaram que sim, os demais pontuaram que não ou às vezes.

É importante ressaltar a relação entre esses dados e a ideia que os alunos constroem do processo de escrita. Assim, para uma melhor compreensão das crenças nas quais os alunos apoiaram as decisões apresentada, dividimos as respostas em quadro categorias de acordo com o compilamento das respostas atribuídas às

questões 6 e 7 do questionário. Para cada categoria, elegemos dois alunos para representá-las com base no critério de similaridade das respostas agrupadas dentro do grupo total de participantes. Então, o que é escrever? O que você compreende sobre escrita?

Quadro 4 – dos alunos que associaram a escrita a uma atividade difícil

GRUPO 1	“Escrever é algo muito complicado, organizar um texto, a escrita” (ALUNO 19) “É algo complicado que requer muita concentração” (ALUNO 14)
---------	---

Fonte: questionário-pesquisa/2020

O grupo 1 é representativo dos alunos que caracterizam a atividade escrita como algo difícil e que requer o empreendimento de muitos esforços, ou seja, partem da crença de que, na visão do aluno 19, “é algo muito complicado” e o aluno 14 acrescenta, ainda, tratar-se de uma ação que requer “muita concentração”.

Ao associarmos as respostas apresentadas pelos alunos 19 e 14 com as que marcaram nos primeiros questionamentos fechados apresentados no instrumento de coleta de dados, temos que ambos indicaram POUCO como resposta para o fato de gostarem de produzir textos. Também, afirmaram que não tinham interesse em fazer esse tipo de atividade.

A esse respeito, refletimos, com aporte em Kleiman (1998), que o ato de escrever, muitas vezes, torna-se uma atividade árdua demais e, por tal, distancia o aluno de seu propósito, visto que ninguém gosta de fazer algo que é difícil demais ou considerado inatingível e, assim, o aluno constrói a crença sobre a escrita a crença de que é uma atividade muito complicada e, desta maneira, afasta-se, ancorando-se nesse fundamento.

Ademais, Pajares (1992) argumenta que como as crenças são formadas muito cedo, elas tendem a se perpetuar e, neste sentido, tornam-se estáveis e resistentes a mudanças. Assim, por sua natureza hierárquica e interligada, começam a fazer relações umas com as outras e, desta forma, organizam-se em episódios ou eventos baseados em experiências pessoais (PAJARES, 1992; NESPOR 1987).

Quadro 5 – dos alunos que associaram a escrita a uma atividade prazerosa

	“É bom, distrai um pouco, mas as vezes fica enjoativo” (ALUNO 1)
--	---

GRUPO 2	“Que por mais difícil que seja produzir um texto , é algo magnifico, nos faz pensar e repensar nos leva ao mundo da imaginação e nos faz pensar longe” (ALUNO 25)
---------	---

Fonte: questionário-pesquisa/2020

No grupo 2, os alunos associam a escrita a uma experiência geradora de representações positivas ou negativas, ligadas ao prazer. A esse respeito, Nespor (1987) destaca que as crenças carregam uma carga afetiva e avaliativa das experiências, relativas aos sentimentos pessoais e à importância dada àquelas experiências.

Assim, o aluno 1 materializa o conceito de escrita a uma experiência que ora distrai, ora “enjoa” e, assim, constrói a crença de que a atividade escrita está situada entre esses dois patamares. Já o aluno 25, associa a atividade escrita a uma situação prazerosa, o que desencadeia uma crença positiva ligada à ação.

Do ponto de vista da carga afetiva, o aluno 1 ratifica a relação entre a escrita e prazer quando nos primeiros questionamentos já havia afirmado que gostava muito de escrever e, por tal, mantinha o interesse por essa atividade. Todavia, o aluno 25 estabelece um conflito em seu discurso, visto que associa a escrita a algo “magnífico”, mas afirmou que pouco gostava de escrever e também não tinha interesse em fazê-lo.

É importante ressaltar, ao observarmos o conflito gerado pelo discurso do aluno 25 que talvez a ideia materializada sobre a escrita nem seja o seu ponto de vista sobre o ato, podendo ser apenas a reprodução dos dizeres daqueles com os quais interage, estabelecendo a construção do seu discurso amparado nas reproduções sociais, ou seja, uma crença que não contribuiu ou determina uma ação.

Quadro 6 – dos alunos que associaram a escrita a uma forma de expressão

GRUPO 3	“É algo que eu possa me expressar, falar as coisas que gosto, transformar uma simples situação em um grande texto” (ALUNO 3) “É ter imaginação e expressar todas as minhas ideias” (ALUNO 5)
---------	---

Fonte: questionário-pesquisa/2020

O grupo 3 agrega os alunos cujos discursos estabelecem relações com crenças interligadas a uma concepção de escrita com foco no escritor. Koch e Elias (2011) explica essa concepção relacionando aos que compreendem a escrita como representação do pensamento, ou seja, que “[...] escrever é expressar o pensamento no papel” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 33).

Neste sentido, tanto o aluno 3 como o 5 focam a ideia da escrita como um ato individual, fundamentando-se numa concepção de língua como representação do pensamento. Por esse olhar, estabelecem suas bases numa crença de que a escrita é o meio pelo qual ele, quanto escritor, pode expressar o pensamento, as intenções sem que haja nenhuma menção ao leitor, às experiências, às intenções comunicativas, tampouco aos conhecimentos do leitor, excluindo o caráter interativo do processo de escrita.

Fica, pois, evidente que, assim como “As crenças são teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências” (COELHO, 2005, p. 35) os alunos estabelecem em quais aspectos fundamentam seus dizeres e, por tal, expõem através de que crenças guiam suas práticas de escrita.

Quadro 7 – dos alunos que associaram a escrita ao código

GRUPO 4	“É produzir textos com a escrita boa e usar adequadamente os sinais de pontuação. Escrever frases e um pouco de produção textual” (ALUNO 2). “É uma produção de ideias, que junta frases com pontos e mais ideias. Um ato de escrita, produzir textos, frases, etc.” (ALUNO 7)
---------	--

Fonte: questionário-pesquisa/2020

Os alunos inseridos no grupo 4 agregam percepções sobre a escrita tendo como base uma concepção tradicional, através da qual, o texto era visto, simplesmente, como um produto, ao qual se chega a partir da adoção das regras da “boa escrita”. Essa concepção textual teve influência direta no modo como se levava o aluno a produzir textos.

A escrita, então, era reduzida ao seu caráter material, mecânico, de produção superficial, desvinculada de um discurso real, aspecto que a configurava como uma atividade não prazerosa, difícil e, às vezes, criava a crença de que escrever não era uma habilidade para poucos.

Essa visão é ratificada pelo fato de que todos os alunos que fazem parte do grupo 4, ou seja, que caracterizaram a escrita como código, afirmaram, nos questionamentos 1 e 2 que não gostavam de produzir textos escritos, tampouco tinham interesse em aprender.

Fica evidente que esses alunos associam os seus interesses sobre escrita à construção de crenças de que se trata de algo inatingível, visto que, subjacente a essa visão de escrita, segundo Koch e Elias (2011, p. 33) “[...] encontra-se uma concepção de linguagem como sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras”.

Ao considerar a escrita como um ato mecânico, cujos elementos funcionam isoladamente e sem um propósito, ou seja, “que junta frases com pontos e mais ideias.” (ALUNO 7) o ato se desassocia do propósito interativo e, nesse sentido, perde o sentido atrelado à comunicação. Assim, se não há propósito, ou seja, se não há designação para quem se escreve e o que se escreve para ser lido, a visão de que a escrita serve como um elo entre quem fala e quem ouve e entre quem escreve e quem lê, perde o sentido. Toda essa percepção fundamenta a crença de que se constitui uma ação vaga e, por tal, sem validade, pois, assim como as crenças direcionam efetivação das ações, por outro lado, também as excluem.

Quadro 8 – dos alunos que associaram a aspectos socioculturais

GRUPO 5	“Para mim, a escrita por ser várias coisas, desde produzir um texto até viver em sociedade” (ALUNO 23) “É algo importante para a vida” (ALUNO 20)
---------	---

Fonte: questionário-pesquisa/2020

Conforme o exposto, através dos alunos representativos do grupo 5, ficam evidentes crenças advindas das interferências sociais e culturais, ou seja, como estamos inseridos numa sociedade eminentemente grafocêntrica, os indivíduos convivem com a escrita. Assim, conforme afirma Silva (2012, p. 04), “[...] à medida

que o homem foi se desenvolvendo como ser humano, precisou desenvolver tudo que estava em seu entorno. E foi pela necessidade de se expressar e representar seus pensamentos, opiniões e sua própria história é que a escrita foi criada” e, na sociedade atual, cada vez mais desenvolvida, as exigências relacionadas à capacidade de se comunicar através do texto escrita é ainda maior.

Além disso, os alunos 31 e 23 associam a produção escrita à crença de inserção social, ou seja, essa visão traz arraigada os ditos dos familiares e retraduzidos pela escola de que “somente os que sabem ler e escrever serão alguma coisa na vida”, ou seja, fica nítida a crença dos aspectos de existência social e cultural que direcionam a importância da escrita para esses alunos.

Quadro 9 – dos alunos que associaram a escrita como acesso à aprendizagem

GRUPO 6	“Escrever é aprender mais. É um proleço”. (ALUNO 34) “É aprender mais e ler” (ALUNO 09)
---------	---

Fonte: questionário-pesquisa/2020

Relacionando a escrita ao seu aspecto cognitivo, o grupo 6 ratifica a visão de que a capacidade de escrever consiste numa ferramenta através da qual os escritores poderão aprender mais.

Segundo Garcez (2002), essa perspectiva advém do fato de que o indivíduo, inserido num contexto social que é regulado pela atividade escrita. Ao afirmar que “a escrita por ser várias coisas, desde produzir um texto até viver em sociedade” (ALUNO 23), o aluno associa a sua importância à necessidade em ser um escritor, na tentativa de aprender a desenvolvê-la como ferramenta que o fará um sujeito atuante e interativo socialmente.

Todavia, é importante ressaltar a necessidade de ampliação dessa percepção que se limita à função prática da escrita e, dessa forma, trata-se de um caminho para o ensino de escrita deveras limitante. Assim, “Enxergar somente isso é fechar os olhos às funções que a leitura e a escrita exercem num contexto social onde tais manifestações são imprescindíveis para a participação efetiva do indivíduo nesse contexto” (OLIVEIRA, 2004, p. 01).

Mais uma vez, ratifica-se a percepção ora adotava através da qual se verifica que os alunos, ao assumirem a ideia de que escrever é apenas uma ferramenta utilizada para comunicar e inserir-se na sociedade, tangenciam todos os demais

elementos do foco interativo. Nesse processo, também respondem às questões iniciais enfatizando como suas crenças influenciam suas ações, ou seja, eles nem gostam de escrever, tampouco têm interesse em aprender.

Enfim, nesta seção, foi possível identificar as crenças nas quais os alunos apoiam a visão sobre a escrita e que, diante destas, estabelecerem direcionamentos intencionais. Dessa maneira, pelas crenças, ideias, percepções que os discentes constroem sobre a escrita, no decorrer de sua trajetória, definem tratar-se de uma atividade da qual gostam ou não e determinam a ação de busca ou de distanciamento da produção escrita.

A percepção sobre essas crenças representa, para os educadores, importante ferramenta voltada à reflexão sobre as práticas educativas e, dessa forma, as experiências proporcionadas no contexto da escola serão determinantes para que os alunos permaneçam defendendo-as, acreditando na percepção adotada ou que possa refletir e ressignificar-se como escritor.

A próxima seção será destinada à discussão sobre as experiências descritas pelos alunos no que diz respeito à escrita.

4.2 EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Nesta seção, serão analisadas as respostas dos alunos atribuídas às questões 3, 4, 5 e 8 do questionário de coleta de dados, visando analisar a percepção sobre as experiências vividas pelos alunos no que tange à escrita, sob o olhar dos próprios discentes.

Com relação ao questionamento 3 “Quais são suas experiências com a produção de textos escritos na escola?” dois aspectos ficaram em grande evidência: primeiro, que somente dois alunos afirmaram ter produzido textos em sala de aula; os demais, afirmaram que não tiveram nenhuma ou quase nenhuma experiência com a escrita de texto. Dos que afirmaram não ter tido “quase nenhuma experiência”, justificam que as existentes se davam durante atividades de interpretação de textos e a produção era limitada às respostas atribuídas a essas questões.

Assim como na seção anterior, elegeremos grupos de alunos, considerando o critério de similaridade, para a análise com base nas categorias de análise de experiências, aqui fundamentadas em Miccoli (2010; 2017).

Passaremos à apresentação e discussão das experiências diretas dos participantes, ou seja, aquelas ocorridas dentro de sala de aula, influenciando diretamente na percepção que eles expõem sobre a sua prática escrita. De acordo com o questionário proposto, somente foram questionados aspectos diretamente relacionados a experiências vivenciadas em sala de aula que se subdividem em: cognitivas, sociais e afetivas.

4.2.1 Experiências cognitivas

As experiências cognitivas são aquelas cuja origem se dá em sala de aula e envolvem o aspecto cognitivo do estudante, responsável pelos processos de aprender, entender e adquirir conhecimentos (LIMA JÚNIOR, 2013). Com base nesta visão, apresento, por meio dos discursos dos alunos, ao serem questionados sobre quais experiências eles já tinham vivenciado em sala de aula com a produção escrita, se já havia vivenciado a produção escrita com o suporte de alguma ferramenta tecnológica, se já tinham tido alguma experiência com o gênero cordel e, por fim, que aspectos eles relacionam como promotores das dificuldades existentes quanto à produção de textos.

4.2.1.1 Experiências nas atividades em sala de aula

Quanto à vivência de experiências em atividades de produção escrita, em sala de aula, os alunos foram unânimes ao afirmarem que nunca tiveram experiências com atividades de escrita que fizesse uso de qualquer instrumento tecnológico, pois todos responderam NÃO ao questionamento “Você já vivenciou alguma experiência de escrita, em sala de aula, utilizando recursos tecnológicos? Caso responda “sim”, diga-nos como foi essa experiência”.

A esse respeito, vale ressaltar que a escola onde a pesquisa foi desenvolvida, cuja caracterização já foi apresentada no capítulo destinado à metodologia, não dispõe de ferramentas que possam ser utilizadas pelos alunos, tampouco pelo professor. Somente um notebook e um Datashow estão disponíveis para todos os docentes e, mesmo assim, não há acesso à internet.

Neste sentido, os alunos não têm oportunidade de vivenciar situações educativas na escola com uso de qualquer ferramenta tecnológica o que, a nosso ver,

é uma carência imensa, haja vista que esses mesmos alunos já nascem imersos neste universo digital, vivenciam o uso em suas casas através de celulares e a escola vem representar outro contexto.

4.2.1.2 Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas

Quanto à identificação dos objetivos, os alunos foram diretos ao afirmar a que se destinavam as aulas desenvolvidas pelos professores de modo que não contemplavam a produção de texto.

Considerando as regularidades das respostas atribuídas às questões, delimitados a visão dos alunos 9 e 1:

Não nas aulas era mais sobre interpretação de texto (ALUNO 9)
Os professores que tive não fazia isso, as aulas eram só interpretações e gramáticas (ALUNO 1)

Fica evidente, exposto, que as ações que marcam as experiências vivenciadas pelos alunos estão caracterizadas pelo ensino de língua portuguesa numa perspectiva meramente prescritiva, baseada, unicamente, na identificação dos elementos gramaticais e interpretação de textos.

Ao destacar que o professor “só” fazia interpretação e gramática, percebe-se no discurso do aluno que a experiência vivenciada naquele contexto educacional não foi satisfatória, visto que a palavra vem marcar uma delimitação de uma ação frente a possibilidade de outras, da existência de uma variação.

No que tange às dificuldades, a percepção se repete, visto que, para os alunos, suas experiências foram marcadas por um ensino de escrita cujo objetivo principal era a correção gramatical, visto que reafirmam que não foram capazes de se desenvolver nesse aspecto, pois permanecem com dificuldades.

Eu tenho mais dificuldade quando e para colocar pontuação (ALUNO 9).
Sinais de pontuação e escrever corretamente (ALUNO 20).
Eu esqueço de colocar o acento nas palavras (ALUNO 33)

Todavia, há ainda outro grupo que percebe em sua experiência escrita a dificuldades no que diz respeito à organização das ideias e estruturação do nível lexical, pois afirmam não saberem que palavras usar para cada momento.

Em organizar as ideias, como irei começar, que palavras vou usar” (ALUNO 25).

Organização das ideias (ALUNO 1).
Ajustar corretamente tudo que quero colocar e saber a palavra correta para expressar aquilo que estou pensando em colocar no texto (ALUNO 5).

Infere-se, pelo exposto, a ausência de experiências na vivência reflexiva com a ação de produção de texto, ou seja, na percepção dos níveis de construção textual, dos conhecimentos a serem mobilizados para cada gênero e, conseqüentemente, cada contexto de uso, o interlocutor, enfim, fica evidente que as experiências vivenciadas pelos alunos no que tange à produção de texto é pouco significativa.

4.2.1.3 Experiências de participação e de desempenho

Analizando todas as respostas atribuídas pelos participantes da pesquisa, é possível afirmar que não ocorreu registro de experiência vivenciada em atividades participativas, tampouco sobre o desempenho dos mesmos em atividades realizadas em sala de aula.

Com base em Miccoli (2010) só é considerada experiências de participação e de desempenho aquelas nas quais ocorre um envolvimento do discente marcado pela participação ativa em situações de aprendizagem, a exemplo de discussões, rodas de conversa, contribuições orais ou escritas de forma ativa.

Logo, assim como relatado em outras categorias, acreditamos, com respaldo no relato dos alunos, que estavam inseridos numa dinâmica de ensino pautada na passividade, ou seja, como as aulas eram fundamentadas na resolução de exercícios, sobretudo gramaticais, não havia espaço para reflexão e situações de aprendizagem colaborativa.

4.2.1.4 Experiências de aprendizagem

Nesta categoria, com base em Miccoli (2010), consideramos experiências de aprendizagem aquelas cujas ações desenvolvidas em sala de aula são capazes de levar o aluno a perceber mudanças efetivas no seu modo de ver e compreender determinados objetivos de ensino.

Assim, não há narrativas relacionadas a esse processo ou a percepção dessas mudanças. Ao contrário, as afirmações apontam para a ausência de experiências

significativas no que diz respeito à produção escrita em sala de aula, a exemplo do Aluno 34 que afirmou “não tenho nenhuma”.

4.2.1.5 Crenças sobre o ensino

Nesta categoria, buscamos visualizar as percepções que os alunos têm frente ao ensino no qual estão inseridos, ou seja, como eles veem a metodologia através da qual o professor desenvolve as ações voltadas à aprendizagem.

Ao afirmarem que não tinham nenhuma experiência com a produção do texto escrito, os alunos deixam registrada a forma como eles reconhecem o ensino na disciplina de Língua Portuguesa, conforme os relatos abaixo.

Nenhuma, porquê as professoras não pedia para nois escrever textos (ALUNO 20)

Não tenho muita experiência pois os professores passados não costumava trabalhar textos escritos (ALUNO 25)

Não tive muitas experiências porque antes na maioria do tempo só passava exercício (ALUNO 2)

Nenhua, nos não tínhamos o hábito de fazer textos. Só algumas vezes que a professora mandava fazer o texto de acordo com a imagem (ALUNO11)

Refletindo sobre os enunciados apresentados pelos alunos, retomamos Miccoli (2010, p. 29), que explicita ser a experiência um processo constituído nas relações, nas dinâmicas e com base nas circunstâncias vividas pelos indivíduos em sociedade. Quanto ao contexto da sala de aula, a autora assevera que as interações deixam de ser um acontecimento isolado ou do acaso, mas são construídas com base em um processo reflexivo, através do qual se “oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original, bem como aquele que a vivenciou”.

É importante refletir sobre o que assevera Miccoli (2010) e o que expressam os alunos ao informarem que não tinham experiência com a prática de escrever textos. Os alunos 20, 25 e 2 deixam claro que os a prática de ensino dos professores era respaldada em outras ações e não na escrita. O aluno 2 afirma que fazia exercícios, mas não deixa claro se estes eram construídos através de questões cuja execução dependesse da escrita.

Já o aluno 11 demonstra uma contradição em seu depoimento, visto que afirmou não ter nenhuma experiência com produção escrita, mas adiciona que fez descrições de imagens. Sob esse aspecto, é importante refletir até que ponto os

alunos compreendem o que é um texto ou se o associam somente aos gêneros mais cobrados socialmente, a exemplo de resumos, resenhas ou a própria redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Ademais, nos relatos apresentados pelos alunos não há indícios de registros de experiências paralelas às atividades de sala de aula ou de estratégias de aprendizagem. É importante destacar que não estamos afirmando que essas experiências não tenham ocorrido ou ocorram em sala de aula, mas, a partir do nosso instrumento de coleta de dados, ou seja, do questionário, não foi possível mensurar essas duas categorias, visto que as perguntas estabeleceram um direcionamento mais preciso em relação às experiências vivenciadas no contexto da sala de aula.

4.3 PRODUÇÃO DE CORDÉIS: A CONSTRUÇÃO DO TEXTO ENTRE CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS

Com base na identificação das crenças e experiências dos alunos acerca do processo de escrita, propusemo-nos a construir uma proposta de intervenção, baseada no propósito de disponibilizar situações de interação com gêneros textuais diversos e inter-relacionados com as situações comunicativas do contexto social e cultural dos alunos, de modo que pudessem experienciar novos contextos de escrita.

É importante ressaltar que partimos de uma base teórica fundamentada na produção escrita enquanto processo e seguimos na construção de um percurso através do qual os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar todas as etapas desse processo.

A intervenção foi desenvolvida através de etapas pré-planejadas e que contemplaram os aspectos necessários para o desenvolvimento reflexivo sobre o fazer da produção em processo. A aplicação de questionário composto por questões abertas e fechadas foi fundamental para a nossa percepção sobre as crenças e experiências destes alunos no que tange à produção escrita. Com base nesses dados, foi possível a realização do planejamento e execução das fases do projeto⁷, inclusive

⁷ A opção pela intervenção no formato de projeto se deu com base nos fundamentos das metodologias ativas de aprendizagem em Bacich, Tanzi Neto e Trevizani (2015), cujo foco é respaldado na ideia de promover ações que levem o aluno a posição de agentes produtores de conhecimento, ativos no processo de ensino, envolvidos no seu próprio fazer educativo. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador e suas ações são voltadas ao direcionamento do trajeto educacional que será trilhado pelos alunos na construção de propósitos ou na resolução de problemas.

das oficinas, visto que um dos nossos propósitos foi, exatamente, criar condições para que esses alunos vivenciassem novas experiências em escrita.

Na etapa “Caçadores de Histórias”, os alunos foram estimulados a buscar, a vivenciar experiências de forma ativa, como protagonistas, realizando análise reflexiva de textos e a função de entrevistadores. Na segunda etapa, “Café, memórias e histórias: apresentação das histórias registradas” vivenciaram o compartilhamento das experiências vivenciadas por meio do gênero roda de conversa. Em seguida, a etapa seguinte da intervenção buscou proporcionar aos alunos uma experiência com a produção do texto através do uso de ferramenta tecnológica, ou seja, na “Produção de texto multimodal: Nuvens de palavras”. De posse das etapas anteriores, foram iniciadas as oficinas contidas na etapa “Construindo as nossas histórias”, através da qual analisaram o gênero cordel, discutiram a sua produção, retomaram as experiências vivenciadas na visita em campo e passaram pelo processo de escrita e reescrita do texto até a sua versão final.

Nessa etapa, os alunos já demonstraram maior familiaridade com processo, o que lhes deu confiança para a construção e divulgação do cordel, quebrando a percepção e o registro de dificuldades permanentes demonstrados anteriormente.

Segundo Miccoli (2010, p.29), “[...] Por se caracterizarem como a base do conhecimento, todas as experiências vivenciadas são processos que envolvem dinâmicas relacionais e interacionais”. Com base nessa visão, fica nítida a relevância do fazer como processo, visto que possibilita a reflexão, o reconhecimento e a mudança, ou seja, a transformação tanto de quem relata suas experiências quanto do que é relatado. Todavia, a autora ratifica que essas experiências, quando não atreladas a reflexões conscientes, podem deixar de representar o gatilho para a mudança.

Com base na reflexão sobre o processo, conforme afirma Miccoli (2010), a produção dos 5 grupos foram reestruturadas coletivamente por eles, analisadas na coletividade e deu origem ao cordel.

A TRAJETÓRIA DE SEU ABDIAS

Oh, meu querido leitor
Quero contar uma história
De um grande patriarca
Com uma linda trajetória
Esse homem é seu Abdias
Merece honras e glórias

Não podemos esquecer
A história de seu Abdias
Um homem muito sábio
Cheio de muita simpatia
Que encantava a todos
Com sua imensa alegria

Quando jovem teve uma vida
De trabalho incessante
Mesmo lutando muito
Sempre estava radiante
Era considerado um homem
De uma força bem gigante

Sua vida foi marcada
De grandes ensinamentos
Lutava pela família
Vivia cada acontecimento
Não deixava que nada d'ruim
Perturbasse os seus momentos

Foi um pai muito amoroso
E também um brincalhão
Rígido quando precisava
Sempre ensinou boas lições
Pedia sempre pro filhos
Que tivessem bom coração

Um homem extraordinário
Que gostava de ajudar
Sempre disposto e pronto
A compartilhar e ensinar
Nunca se viu por aqui
Outro como ele nesse lugar

Ele contribui muito
Para a nossa comunidade
Homem de muitas posses
Cheio de generosidade
Mesmo com tantos problemas
Nele só se via humanidade

Sempre defendendo a família
Deixou de seguir seu destino
Decidiu cuidar dos seus
Três pequenos sobrinhos
Filhos de Chico Pereira
Um homem de muitos caminhos

Essa parte da história
Não vamos aqui relatar
Pois quem quiser conhecer

É só no livro pesquisar
"Vingança Não" é o título
De mais fatos desse lugar

Com uma vida de muita luta
Modificou a sua história
Adquiriu muitas posses
Mas não esqueceu da trajetória
Respeitava sempre a todos
Na pobreza e na glória

Fez doação terrenos
E também a caridade
A escola Manoel mendes
Patrimônio dessa cidade
Foi ele quem presenteou
A todos da comunidade

Conseguiu muitos empregos
Era um homem influente
Nunca mediu esforços
Para ajudar a sua gente
Pergunte a qualquer pessoa
Pois aqui ninguém mente

Enveredou pra política
Foi muito prestigiado
Nunca deixou que ninguém
Pudesse ser enganado
O seu caminho político
Merece ser compartilhado

No alpendre de sua casa
Muita gente se reunia
Pra ouvir os seus relatos
Pois muita história sabia
E todos queriam aprender
Com sua grande sabedoria

Além de relatar os fatos
Gostava também de arriscar
Nos versos, poemas, cantigas
Não tinha medo de errar
Escrevia o que sentia
Era um homem popular

Amava nossa senhora
Rezava com gratidão
Não deixava um só dia
Fazer a sua oração
Dizia sempre pro filhos

Fé, força e devoção

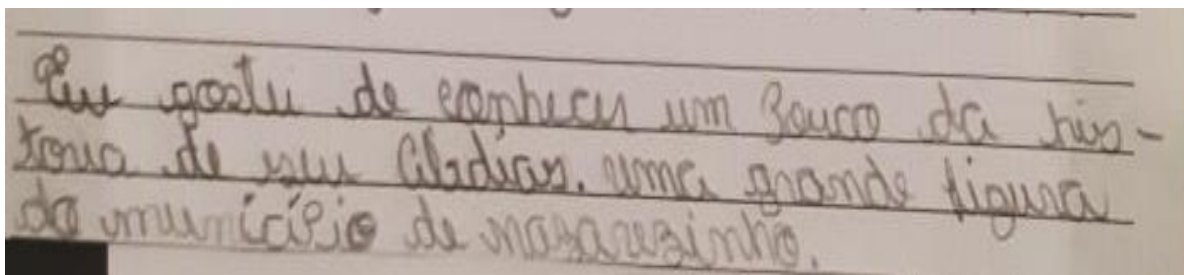
A esse cidadão querido
Só temos que agradecer
Homem de grande importância
Fez Nazarezinho crescer
Sua bondade e determinação
Nunca vamos esquecer

Fonte: produção final-pesquisa / 2019

Com base no texto produzido, coletivamente, ficou evidente que os alunos transcenderam aspectos anteriormente marcados como experiências negativas de produção escrita. A integração, o desejo de participar, o envolvimento dos alunos demonstrou o quando eles estavam encantados durante a realização de uma produção escrita por dois aspectos fundamentais: os alunos estavam conscientes do estavam fazendo, por se tratar de uma produção de texto constituída em um processo orientado e não apenas uma cobrança; segundo, pelo fato constituir significado, por referendar a cultura e a história daqueles alunos, o texto passou a ter nítida função social, ou seja, o registro e propagação da cultura daquele povo. A esse respeito, Miccoli (2007) destaca que “[...] nesse processo de inter-relações os indivíduos, historicamente constituídos, podem se transformar, transformar suas experiências e o contexto em que se encontram” (MICCOLI, 2007, p. 273).

Outro aspecto que merece ser abordado é a mudança dos registros relacionados à percepção dos alunos acerca da atividade de produção escrita. O que antes foi registrado no questionário como uma atividade negativa ou a própria inexistência da atividade, passa agora a ser ressignificada. As experiências vivenciadas pelos alunos ganham um novo significado. Miccoli (2010) explica que essa mudança advém do processo reflexivo diante de novas experiências vivenciadas.

Assim, passaremos a analisar os registros, as narrativas efetivadas pelos alunos após a realização do projeto, registradas através de bilhetes destinados à professora. A escolha do bilhete como gênero suporte para essa avaliação se deu pela familiaridade que os alunos têm em relação a ele, o que promoveu um clima de liberdade e descontração para a expressão das suas narrativas. Assim como realizado nas análises dos questionários, os bilhetes foram selecionados com o critério de similaridade de respostas e, para cada grupo de respostas, eleito um bilhete representativo, conforme segue.

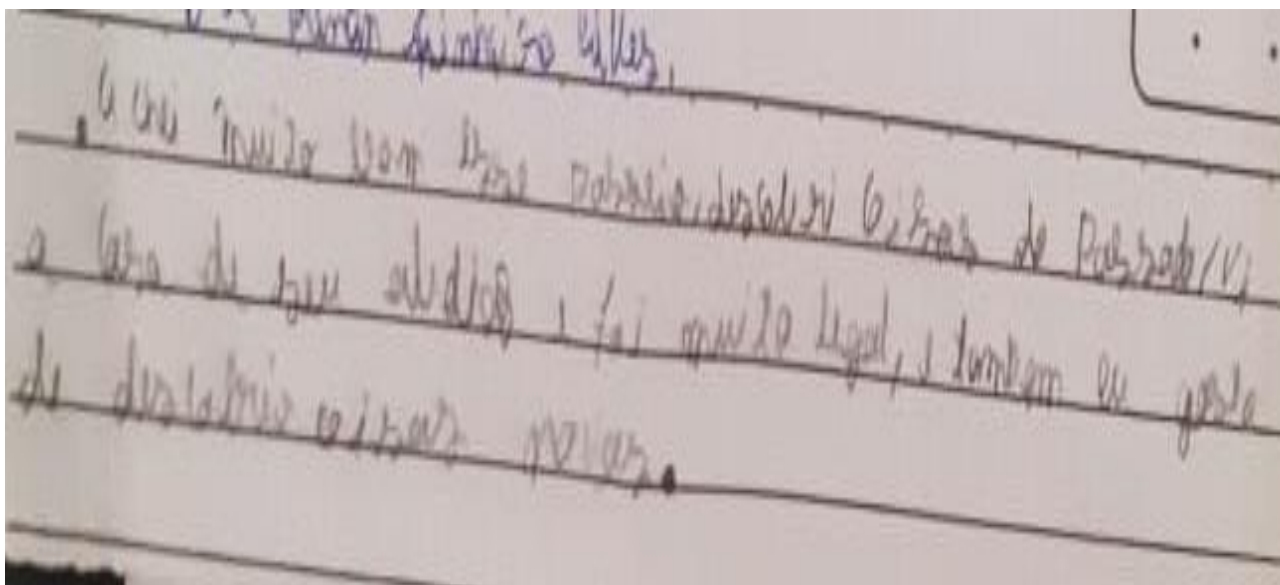
Figura 4 – bilhete aluno 22

Fonte: produção dos alunos durante a intervenção-pesquisa/2020

O aluno 22 deixa claro, em seu discurso, que gosta de “conhecer a história” expressando a vivência de uma experiência cognitiva proporcionada para ação originada na sala de aula e estendida ao ambiente externo. Dessa maneira, transcende à experiência social, visto que o ato de conhecer também foi proporcionado na interação com os indivíduos que constituem a comunidade na qual o próprio aluno insere-se e dentro do grupo da sala de aula.

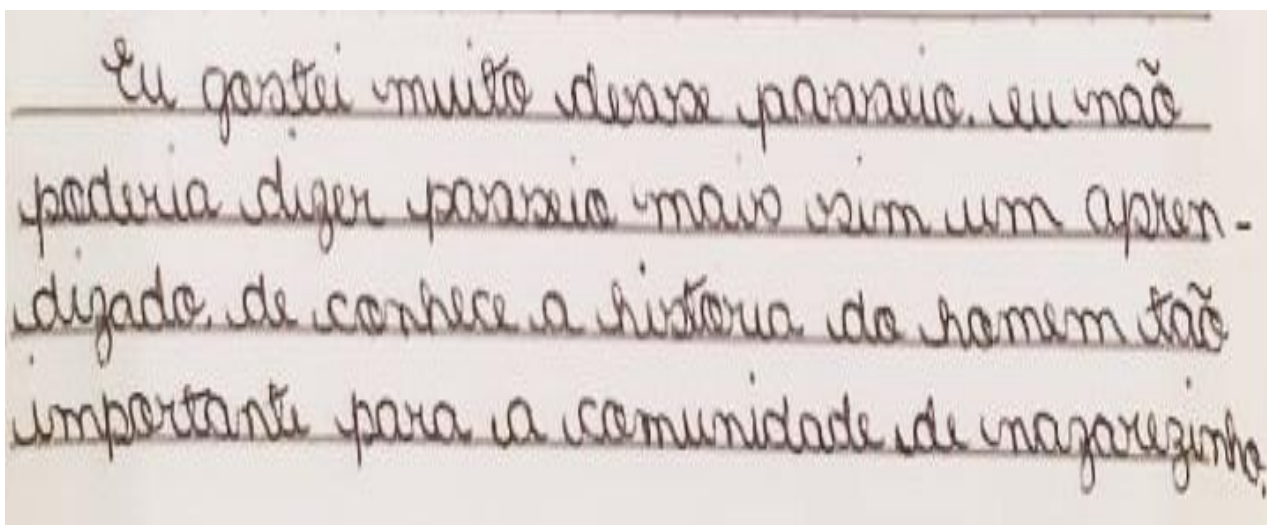
Outro fato que nos chama a atenção, no que tange às experiências cognitivas, está narrado no discurso do aluno 13 que ressalta que “descobriu coisas do passado”, ressaltando a percepção de sua própria experiência de aprendizagem, mesmo que sob a visão arraigada da crença de que aprendizagem só ocorre dentro dos muros da escola, fato vivenciado ao destacar, em sua fala, que a atividade tratou-se de um “passeio”, também destacado pelo aluno 06.

Figura 5 – bilhete aluno 13



Fonte: produção dos alunos durante a intervenção-pesquisa/2020

Figura 6 – bilhete aluno 06

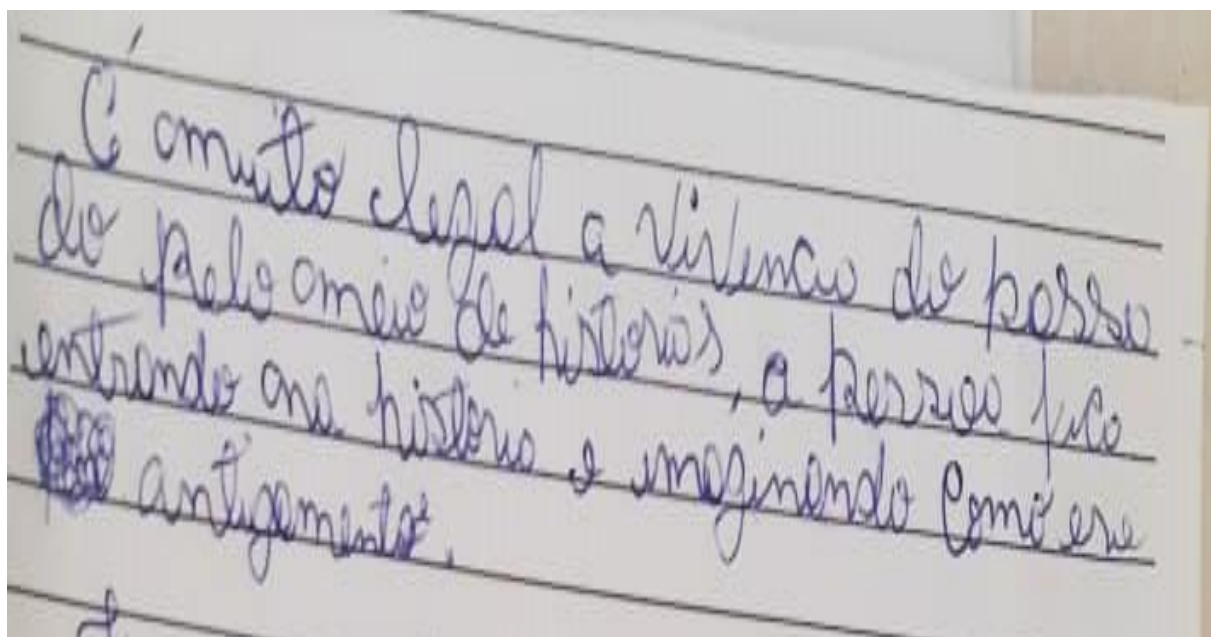


Fonte: produção dos alunos durante a intervenção-pesquisa/2020

Muitas são as crenças materializadas nas falas das comunidades escolares que dificultam a ressignificação de práticas educativas que sejam capazes de motivar os alunos a vivenciarem novas experiências e desenvolverem aprendizagens significativas. A percepção da entrevista, da visita de campo como um passeio é algo ainda muito resistente nas escolas e na visão de muitos educadores, aspecto que limita o ensino e estabelece uma verdadeira muralha de separa a escola da vida dos alunos, como se isso fosse possível.

Essa nossa reflexão é fundamentada através da visão do aluno 23, visto que destaca ser “muito legal a vivencia do passado pelo meio de historias”, aspecto que destaca a percepção de experiências cognitivas, marcadas pela descoberta através da vivência, expressando o aspecto interativo do aprender por meio do texto como entre meio para compreender o hoje e o ontem, o desenvolvimento da imaginação.

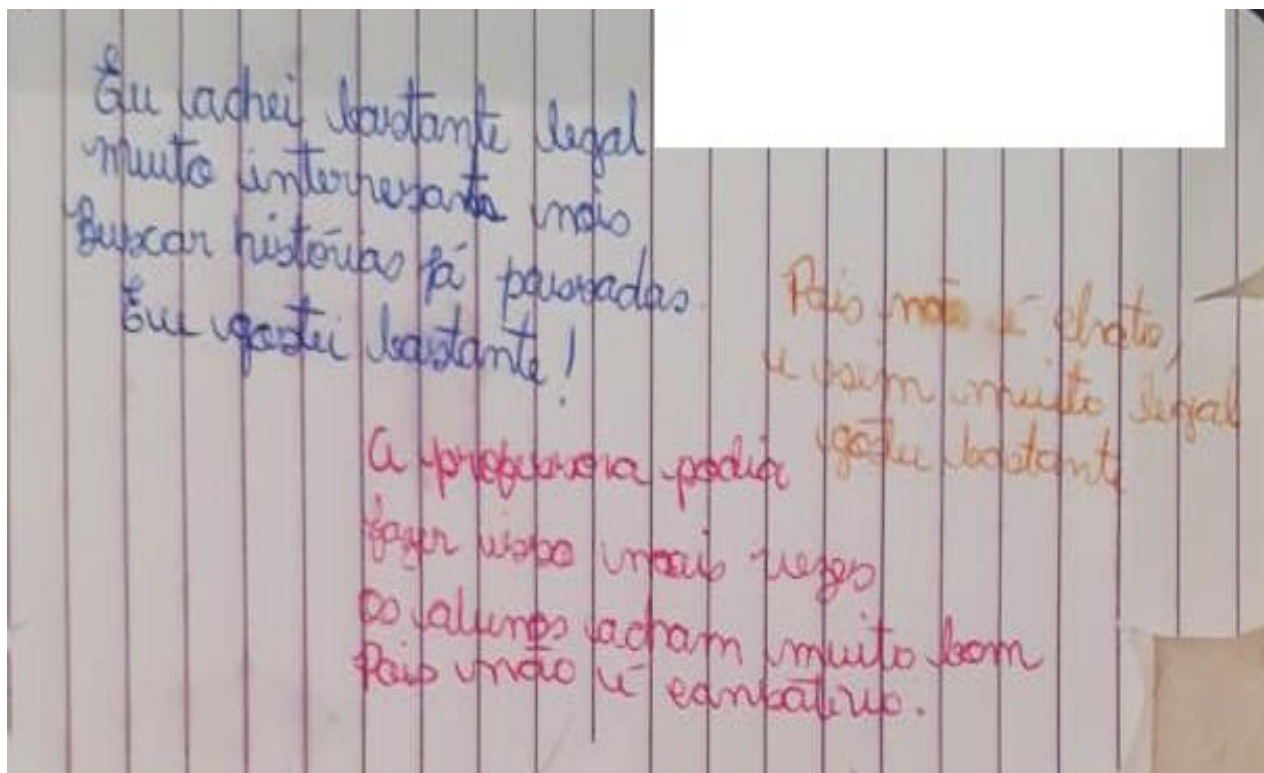
Figura 7 – bilhete aluno 23



Fonte: produção dos alunos durante a intervenção-pesquisa/2020

Ademais, ao destacar ter sido “muito legal a vivencia do passado pelo meio de histórias”, o aluno 23 deixa claro a vivencia de uma experiência de cunho afetivo, aspecto que destaca a promoção da motivação e do interesse do aluno para ir além do que estava sendo discutido, pois destaca que a percepção de uma história o fez imaginar o ontem e o hoje, criar memórias, constituir imagens representativas, experiências ratificadas pelo aluno 01.

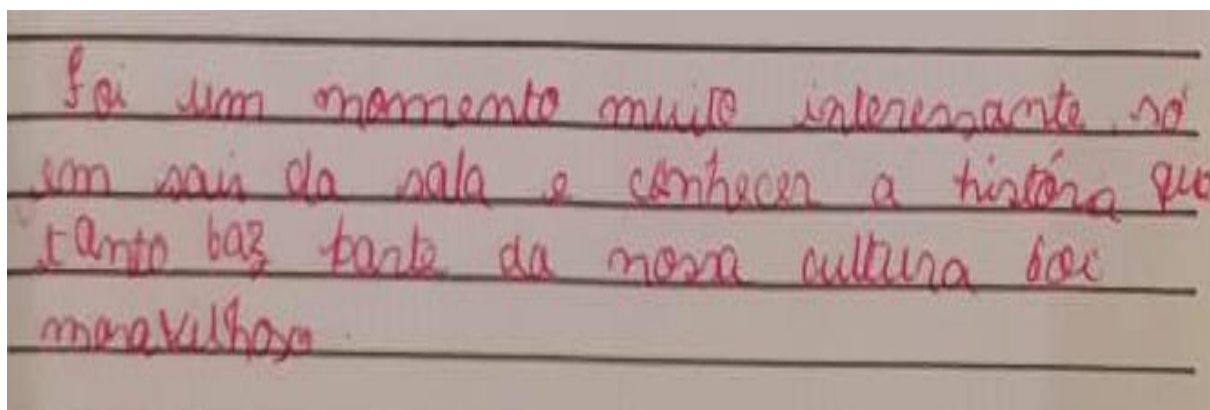
Figura 8 – bilhete aluno 01



Fonte: produção dos alunos durante a intervenção-pesquisa/2020

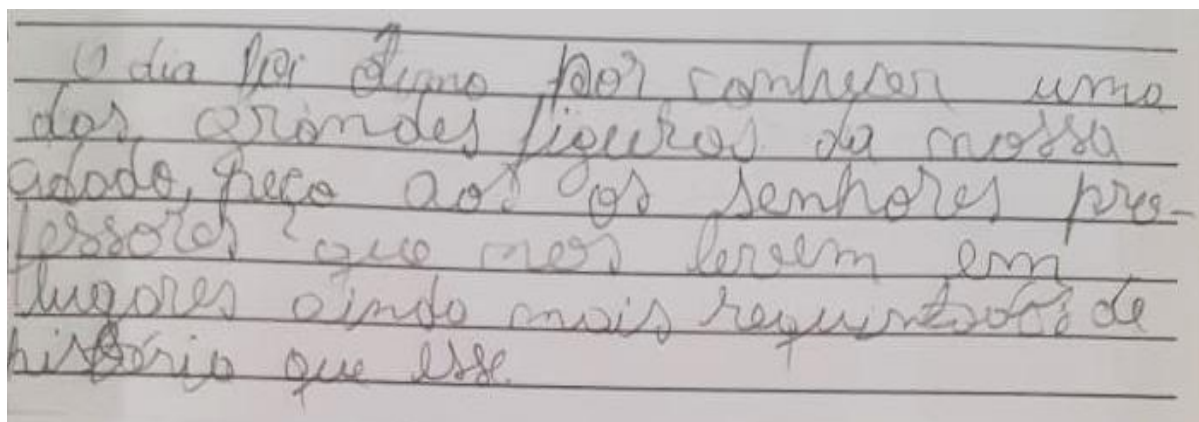
O aluno 01 destaca, ainda, que a professora deveria promover outras ações educativas parecidas com a intervenção que deu origem a este estudo e destaca a sua relevância, informando tratar-se de “bom”, “não é cansativo”, “não é chato”, aspectos destacados nas falas dos alunos 24 e 25.

Figura 9 – bilhete aluno 25



Fonte: produção dos alunos durante a intervenção-pesquisa/2020

Figura 10 – bilhete aluno 24

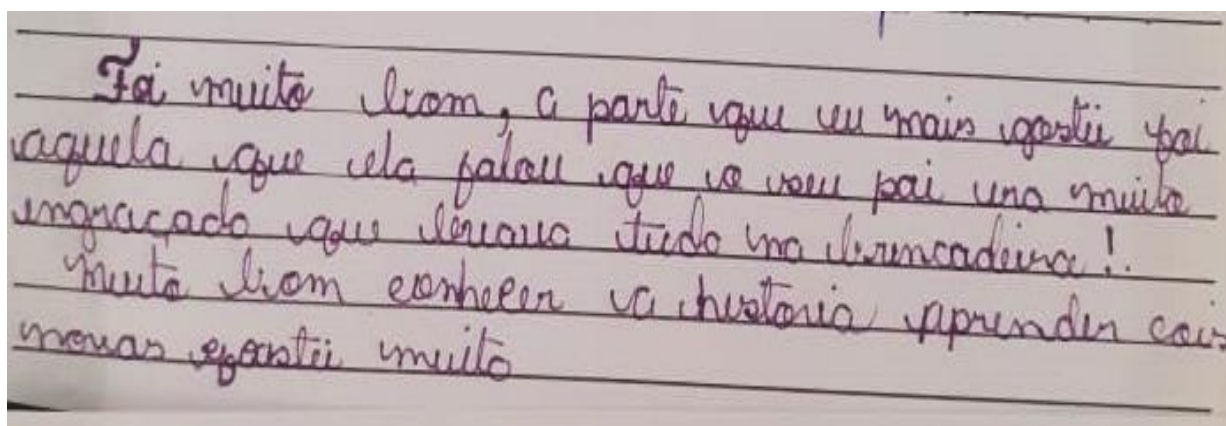


Fonte: produção dos alunos durante a intervenção-pesquisa/2020

A crença de que a escola é um ambiente caracteristicamente ruim, cansativo e chato é aqui representado quando o aluno destaca que novas experiências cognitivas e afetivas promovidas através da pesquisa são capazes de modificar, mudar o contexto no qual ele estava inserido e ressignificar, fazendo da aprendizagem um momento diferenciado, novo, que “os alunos acham muito bom”.

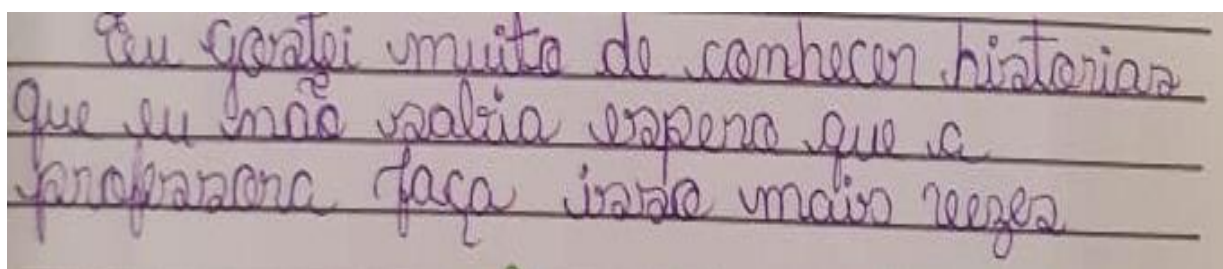
A esse respeito, Miccoli (2010) enfatiza que as experiências são, na verdade, essa porta de entrada para verdadeiras mudanças, visto que, é na vivência de nossas situações que se pode ter a oportunidade de refletir sobre elas e sobre aquilo que se conhecia anteriormente e, com base nessa reflexão, é possível compreender a própria experiência, rever atividades e pré-conceitos, crenças, e reconstruir suas próprias visões com base nessa reflexão.

Assim, os alunos 14, 12 e 03 evidenciam as experiências afetivas marcadas pela percepção da experiência vivenciada como “bom”, “gostei” e que deixa claro o desejo de que se repita, fato que demonstra o aspecto motivacional promovido pela experiência e que produz, no contexto de produção, o desenvolvimento de experiências cognitivas marcadas pela percepção do “aprender”, do “conhecer”, do “aprender o que não sabia”. Esses relatos deixam claro a ressignificação da atividade pedagógica que levou os alunos ao contato com a narrativa de vida do personagem da cidade na qual vivem e que, embora muito pequena, não conhecem, enfatizando a importância e a retomada dos relatos orais, da entrevista, da representação escrita e da perpetuação da história através dos textos.

Figura 11 – bilhete aluno 14


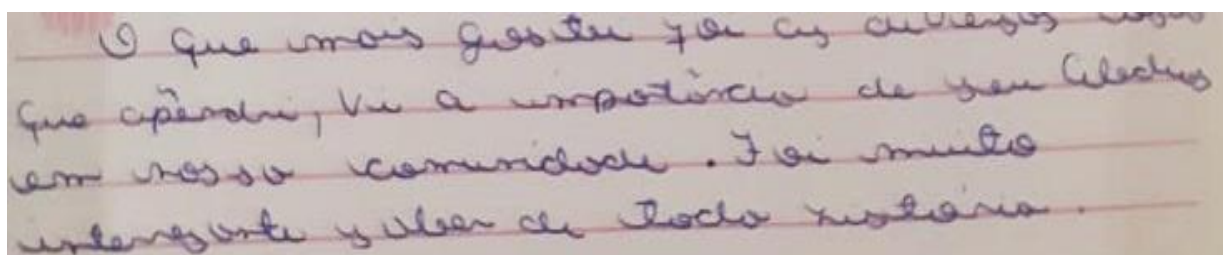
Foi muito bom, a parte que eu mais gostei foi aquela que ela falou que o meu pai era muito engraçado que levava tudo na brincadeira! Muito bom conhecer a história, aprender coisas novas gostei muito

Fonte: produção dos alunos durante a intervenção-pesquisa/2020

Figura 12 – bilhete aluno 12


Eu gostei muito de conhecer histórias que eu não sabia espero que a professora faça isso mais vezes

Fonte: produção dos alunos durante a intervenção-pesquisa/2020

Figura 13 – bilhete aluno 03


O que mais gostei foi as histórias que aprendi, vi a importância de ser leitor em nossa comunidade. Foi muito interessante saber de toda história.

Fonte: produção dos alunos durante a intervenção-pesquisa/2020

No que tange ao ato da escrita, os alunos não deixaram claro como as experiências vivenciadas durante as ações interventivas contribuíram, ou não, para o desenvolvimento ou à promoção de situações de escrita. Todavia, se considerarmos o próprio processo, as ações promovidas levaram os alunos não somente a

compreenderem a função, a estrutura e a produzir diversos gêneros orais, mas também os escritos, levando-os a refletir sobre sua própria ação enquanto escritores e leitores e ressignificarem esses papéis através da reflexão e de novas experiências.

Enfim, com base nos relatos dos alunos que descrevem as reflexões sobre a vivência da atividade interventiva, ficou evidente que as experiências promovidas, dentro e fora da sala de aula, foram de suma importância para reflexão acerca de como a promoção de situações que levem o aluno a interagir com os gêneros textuais em seus contextos de uso. Assim, compreendendo a função comunicativa, estrutura, enfim, refletindo sobre o fazer da escrita como algo vivo, produtivo, ou seja, experienciando a escrita e a leitura como fundamentais às interações comunicativas o aluno pode ressignificar experiências já vividas no contexto educacional e perceber as crenças construídas sobre a aprendizagem como diferentes, mais prazerosas e importantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação representou uma oportunidade para promover a reflexão acerca dos alicerces que ancoram os fazeres pedagógicos e como essas experiências vivenciadas no contexto educacional são representativas na construção de crenças dos alunos, no que tange à leitura, à escrita e a própria capacidade de envolver-se em ações diversas que envolvam competências comunicativas.

Através da percepção inicial das crenças dos alunos acerca do processo de escrita, foi possível estabelecer uma visão acerca dos fazeres educacionais aos quais esses alunos tiveram acesso, no transcurso de sua trajetória escolar e, a partir disso, produzir situações educacionais que promovessem a reflexão e a vivência de novas experiências de modo a promover um processo reflexivo dessas crenças e até a ressignificação das delas.

Como momento final de reflexão, retomamos as questões que nortearam nossos estudos e através das quais desenvolvemos as intervenções, ancoradas em bases teóricas, com vistas a respondê-las, reafirmando nossas hipóteses iniciais ou demonstrando novas descobertas.

Com isso, a presente pesquisa se propôs a responder os seguintes questionamentos: como as crenças e as experiências dos alunos, vivenciadas com as memórias do seu entorno, podem influenciar a produção de textos no ensino de língua portuguesa? Quais as crenças dos alunos sobre a produção de textos explorando as memórias, o gênero cordel e as tecnologias digitais na sala de aula? Quais e como as experiências desenvolvidas com a produção textual, utilizando as memórias, o cordel e as tecnologias digitais, foram bem sucedidas?

Na tentativa de responder aos questionamentos apresentados, elencamos como os objetivos e estabelecemos um percurso metodológico e, dessa maneira, buscar as respostas aos questionamentos inicialmente apresentados, visto que são, para os educadores, material reflexivo de extrema relevância. Além do exposto, ressaltamos que as pesquisas relacionadas às crenças e experiências no ensino de escrita, de acordo com pesquisa realizada em repositórios, limita-se ao ensino de inglês e, as poucas experiências compartilhadas sobre o ensino de língua materna, situam-se no Ensino Médio ou no superior.

A busca bibliográfica nos fez mergulhar em um universo vasto de pesquisa cujo percurso foi feito nos capítulos teóricos deste estudo, nos quais trazemos nosso olhar, ancorado nas contribuições de teóricos, acerca das reflexões sobre crenças e

experiências, ensino de escrita e gêneros textuais, conceitos caros a esta investigação.

Na fase exploratória da pesquisa, através do questionário semiestruturado e da análise qualitativa das respostas apresentadas pelos alunos, foi possível traçar um perfil sobre as crenças e experiências que os mesmos já dispunham no que diz respeito ao processo de escrita. Assim, por meio desse instrumento e da metodologia utilizada, os objetivos de identificar as crenças e experiências prévias dos alunos acerca do processo de produção textual e investigar as relações entre as crenças encontradas e as experiências vivenciadas foram atingidos ao passo que foi possível construir um panorama de como esses alunos estabeleciam a representação do ato de escrever e de como essas crenças e experiências eram capazes de estabelecer empecilhos na busca por novas aprendizagens.

Neste sentido, retomamos umas das hipóteses pensadas no início deste estudo ao refletimos que há crenças que estão arraigadas à prática cotidiana dos alunos e que talvez estejam relacionadas a experiências negativas vividas por eles na escola, ou em casa. Dessa maneira, quando esses discentes são desafiados a produzirem textos sem ao menos conhecerem o gênero textual, produzir por produzir, com base em uma mera cobrança de exercício sem nenhum resultado, constroem uma percepção de que o ato da escrita é associado a uma ação vazia, sem funcionalidade, ou seja, respondendo ao nosso questionamento inicial, “como as crenças e as experiências dos alunos, vivenciadas com as memórias do seu entorno, podem influenciar a produção de textos no ensino de língua portuguesa?”, os alunos, conforme os dados analisados, criam um distanciamento entre eles a produção de textos com base nas experiências negativas vivenciadas em determinados momentos de sua formação escolar, construindo a crença de que escrever é algo inacessível.

Outrossim, é importante destacar que uma das fragilidades deste estudo foi a impossibilidade de aprofundar as investigações sobre as crenças e experiências dos alunos em relação às tecnologias digitais, questionamento traçado em nossas questões de pesquisa, haja vista a ausência de acessibilidade os instrumentos na escola que acolheu a pesquisa, como também dos alunos. Vale ressaltar que além do fato dos alunos afirmarem que não tinham acesso, como também não tiveram contato com ferramentas tecnológicas, a pesquisa não foi capaz de ampliar ações que promovessem a interação com gêneros textuais através dessas ferramentas, limitando-se apenas a uma experiência isolada, ou seja, a construção de um mapa

mental coletivo. No contexto sociotecnológico atual, ratificamos nossa indignação, visto que este fato reflete mais uma situação que demonstra o sucateamento da educação e a ausência de políticas educacionais que respeitem o direito ao acesso a um processo de qualidade e com equidade.

O passo seguinte foi guiado pelo intuito de descrever as contribuições do ensino de produção textual com base na percepção das memórias e do gênero cordel e, para atingir o objetivo traçado, com base nas reflexões ora elencadas, buscamos na intervenção pedagógica promover experiências capazes de tornar as aulas de produção de texto mais significativas para todos, visto que partimos da hipótese de que a oportunização de novas experiências de escrita na escola gera a possibilidade dos alunos estabelecerem um novo olhar para a produção escrita. Assim, uma pesquisa de Mestrado Profissional tem, para além do fazer científico, o propósito de contribuir para o agir pedagógico de modo a fincar raízes e contribuir para novas práticas.

É pretensão deste trabalho é contribuir para o ensino ao demonstrar que a produção de percursos pedagógicos, ancorados em gêneros textuais e em uma metodologia que leve o aluno a desenvolver a leitura e a escrita, além de reconhecer a importância dessas para sua interação, possa contribuir para que os alunos ressignifiquem suas crenças negativas que permeiam o dia a dia das salas de aula de língua portuguesa, dando oportunidade a professores e alunos de vivenciarem a produção do texto escrito de diferentes formas, a partir de uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem. Dessa forma, vislumbrar-se-á um processo educacional mais prazeroso, dinâmico e consistente para promover uma mudança positiva quando se tratar da produção de textos na educação básica.

A ação interventiva proporcionou a interação dos alunos com gêneros orais e escritos e, através deles, com experiências cognitivas e afetivas que os levaram a refletir não somente sobre objetos de conhecimentos, sobretudo sobre suas descobertas, aprendizagens, formas de aprender e estabelecer comparações, análises sobre as contribuições de cada situação de ensino proporcionada e seus benefícios.

Com base neste momento da pesquisa, como produto, a construção do cordel final, intermediado por todo um processo de produção oral e escrita, de reflexão e produção de textos veio responder a um dos nossos questionamentos, ou seja, as experiências são capazes de ressignificar crenças através da reflexão do fazer e o

agir e essa percepção foi identificada no capítulo final deste trabalho onde comparamos as crenças e experiências anteriores e posteriores, vivenciadas a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula/intervenção, e refletidas pelos alunos através de bilhetes por eles produzidos e que representaram outro instrumento de coleta de dados.

Através desses, foi possível estabelecer um comparativo reflexivo entre os posicionamentos dos alunos em relação ao ato de escrever antes da intervenção e depois dela. É importante ressaltar que, embora as exposições dos alunos tenham sido apresentadas de forma livre, sem indicação de critérios específicos a serem atendidos, foi possível reconhecer a vivência de experiências cognitivas e afetivas durante a intervenção e uma reflexão presente de modo que os alunos deixam evidente a ressignificação do ato de escrever como algo maçante ou angustiante para uma atividade prazerosa, interessante e que produz conhecimento e, por tal, que merece ser repetida.

Fica, pois, evidente, que as experiências proporcionadas através das memórias da comunidade na qual os próprios alunos encontram-se inseridos representa uma possibilidade de levá-los a repensar suas próprias raízes e compreender como os textos intermediam essa relação entre o conhecimento, a cultura e os indivíduos, ou seja, a compreensão do texto em uso, interativamente.

Sob esse prisma, ratificamos que os objetivos inicialmente traçados para este trabalho foram atingidos, mas que, diante das descobertas advindas do percurso da pesquisa, muitos outros caminhos e novos questionamentos surgem e surgirão, pois sala de aula é esse espaço de busca e encontro constante.

Este trabalho representa, para os educadores, um chamado para a reflexão acerca de novos olhares para o ensino pautado nas peculiaridades de cada grupo social, nas suas áreas de interesse, no respeito à história e à cultura, à retomada dos gêneros que contribuam, de forma direta, para a promoção da interação através da língua, enfim, é preciso repensar os caminhos para o planejamento de ensino da escrita.

Por fim, diante dessa realidade, investigar as crenças que ancoram a percepção do aprender dos alunos e educadores consiste em um primeiro passo para a promoção de um processo educativo reflexivo que proporcione novas capazes de transcender o convencional ou ressignificá-lo, criando reflexões inovadoras materializadas em atividades que levem os alunos a percebessem as regularidades

dos gêneros textuais, compreendessem a função comunicativa de cada um deles e se percebessem como escritores efetivos.

É importante ressaltar que muito ainda há a ser pesquisado quando se fala de crenças e experiências e a relação entre esses conceitos e a construção de um processo educacional significativo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006.
- AMADO, J. Secretaria da Cultura e Turismo. **Antologia baiana de literatura de cordel**. Salvador: SECT, 1997.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- ANTUNES, I. Práticas Pedagógicas para o Desenvolvimento das Competências de Escrita. IN: COELHO, Fábio André; PALOMARES, Rosa. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 09-21.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras** – Coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARAÚJO, P. C. A. **Folhetos de cordel, uma prática educativa que motiva diálogos interculturais**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.159-168, mar.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art10_33.pdf.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p. 15-42, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagens de Línguas: estado de arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1., n.1, 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas. **Linguagem & Ensino**. Vol. 7, No. 1. (123-156). Universidade Federal de Viçosa, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estéticas da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, L. G.; SOUZA, A. A. **A literatura de cordel como instrumento para o ensino de gramática**. Anais do Festival Literário de Paulo Afonso - FLIPA - 2017 - Faculdade Sete de Setembro - Paulo Afonso-Bahia. Disponível em https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2017/a_literatura_de_cordel_como_instrumento_para_o_ensino_de_gramatica.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação Fundamental. n: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15/08/2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. 1ª a 4ª série. Brasília: MEC. Secretaria da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental-Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRANDÃO, C. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: BAGNO, Marcos (et. al.), CORREIA, Djane Antonucci (org.). **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11. ed. Ilustrado. São Paulo: Global, 2002.

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e Técnicas de pesquisa em Psicologia**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2001.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. Estud. av. , São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1991.

COELHO, Fábio André. As perspectivas dos PCNs para o ensino reflexivo de Língua Portuguesa. IN: COELHO, Fábio André; PALOMARES, Rosa. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 109-120.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de**

professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. 2005.145 f.

COSTA-HÜBES, T. C. **Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos.** PERcursos Linguísticos. Vitória (ES). V. 7. N. 14, 2017. ISSN: 2236-2592.

DEMO, P. **Pesquisa:** Princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 4. ed, 1996.

DEWEY, J. **How we think.** Lexington: D.C. Heath. 1933.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERRAREZI JÚNIOR, C. **Produzir textos na educação básica:** o que saber, o que fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCEZ, L. H. C. do. **Técnicas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

GARCEZ, L. H. C. do. **O que É Preciso Saber Para Bem Escrever.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização:** relatório 2013- 2014: volume 2: análise dos resultados. Brasília: Inep, 2015b.

KAUARK, F.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KAUARK, F.; MANHÃES, F.C.; MEDEIROS, C. H.. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 6.ed. Campinas – SP: Pontes Editora, 1998.

KOCH, I. Vi.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA JÚNIOR, W. G.. **Variedade padrão da língua portuguesa (lm):** crenças e experiências de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental. Dissertação de mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Brasília, 2013. 138 fls.

MADEIRA, F. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino da Língua Portuguesa. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.48-61.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. IN: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (Coleção trabalhando com...na escola)

MAYA, I. S. R. **O povo de papel: a sátira política na literatura de cordel**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

MENDONÇA, S.; ADAID, F. A.P.. Experiência e educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise. **PROMETEUS**. Ano 11 - Número 25 – Janeiro - Maio/2018. E-ISSN: 2176-5960

MICCOLI, L. **Por um novo tratamento da experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários de Inglês. Revista CROP. Edição 12/2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/LauraMiccoli.pdf.

MICCOLI, L. S. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. da (Org.). **Crenças, discursos e linguagem**. v.02, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. S. Experiências na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para a pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.6, n2, 2006.

MICCOLI, L. S. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Pontes, 2010.

MICCOLI, L. S. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MICCOLI, L. S.; LIMA, Carolina Vianini A. **Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE**. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de Português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, M. N. **Experiências e crenças sobre o ensino-aprendizagem de escrita construídas por alunos de jornalismo**. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem na área de Concentração de Linguística Aplicada) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. 244 f.

OLIVEIRA, J. B. M. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. ReVEL. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678- 8931 [www.revel.inf.br].

PADILHA, E. C; SELVERO, C. M. Crenças sobre o uso do material didático no ensino de línguas estrangeiras. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico 2013**. 2. 10.17771/PUC Rio. PDPe. 22433.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RESENDE, V. M. **Literatura de cordel no contexto do novo capitalismo: o discurso sobre a infância nas ruas**. Dissertação de Mestrado pela Universidade de Brasília – UnB, 2005.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2001.

SILVA, S. P.; PESANHA, A.P. B. A produção textual e as novas tecnologias: o uso de blogs para a escrita colaborativa. **Revista Escrita**. Ano 2012. Número 15. ISSN 1679-6888.

SHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. IN: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros escritos na escola**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-80.

SILVA, K. A. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p. 235-271, jan/jun., 2007.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa Ação)

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

APÊNDICES**Apêndice 1 – Questionário para coleta de dados**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Programa de Mestrado Profissional em Letras



ProfLetras
Unidade Pau dos Ferros

Questionário para coleta de dados

Querido aluno,

Peço a sua colaboração para responder ao questionário abaixo. Meu objetivo é obter algumas informações que me permitam investigar as crenças e as experiências da produção do texto escrito em sala de aula.

I INFORMAÇÕES GERAIS

Aluno participante: _____

Idade: _____ Ano: _____

Professora Pesquisadora: _____

II INFORMAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM SALA DE AULA

1. Você gosta de produzir textos (escritos)?

() muito () pouco () não gosto () odeio

2. Você tem interesse em produzir textos (escritos) nas aulas de Língua Portuguesa?

() não () sim () odeio

3. Quais são as suas experiências com a produção de textos (escritos) na escola?

4. Você já vivenciou alguma experiência de escrita, em sala de aula, utilizando recursos tecnológicos? Caso responda “sim”, diga-nos como foi essa experiência.

() não () sim

5. Você já teve alguma experiência de escrita com o cordel na escola?

() não () sim

6. O que é escrever para você?

Qual é a sua compreensão de escrita?

7. Em que você tem mais dificuldade quando vai produzir um texto (escrito)?

Apêndice 2 - Termo de consentimento e esclarecimento



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Programa de Mestrado Profissional em Letras



ProfLetras
Unidade Pau dos Ferros

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)

Campus Avançado “Prof^a. Maria Elisa de A. Maia” (CAMEAM)

Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Pesquisa: **ENSINO DE ESCRITA COM O CORDEL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

A pesquisa **ENSINO DE ESCRITA COM O CORDEL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS** a ser desenvolvida tem como objetivo investigar o **processo de ensino-aprendizagem de escrita em sala de aula e as crenças dos alunos em relação a essa abordagem.**

A pesquisa aqui proposta se constitui como sendo uma pesquisa-ação, qualitativa e participativa, na qual constam um questionário respondido pelos participantes, os bilhetes escritos pelos alunos e ainda, uma intervenção.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada das informações.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e a outra para o arquivo do pesquisador.

Pau dos Ferros, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Responsável pela pesquisa: Natália do Vale

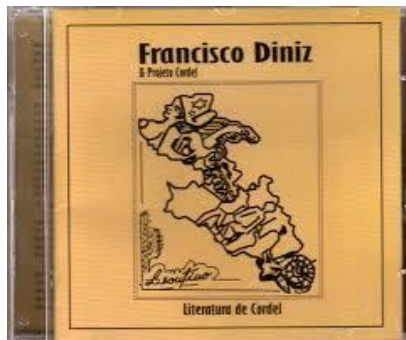
Fone: (83) 982196698

E-mail: natalyaduvale@hotmail.com

ANEXOS

Anexo 1 – Literatura de Cordel

Francisco Diniz



Literatura de Cordel
É poesia popular,
É história contada em versos
Em estrofes a rimar,
Escrita em papel comum
Feita pra ler ou cantar.

A capa é em xilogravura,
Trabalho de artesão,
Que esculpe em madeira
Um desenho com ponção
Preparando a matriz
Pra fazer reprodução.

Mas pode ser um desenho,
Uma foto, uma pintura,
Cujo título, bem à mostra,
Resume a escritura.
É uma bela tradição,
Que exprime nossa cultura.

Os folhetos de cordel
Nas feiras eram vendidos
Pendurados num cordão
Falando do acontecido,
De amor, luta e mistério,
De fé e do desassistido.

A minha literatura
De cordel é reflexão
Sobre a questão social
E orienta o cidadão
A valorizar a cultura
E também a educação.

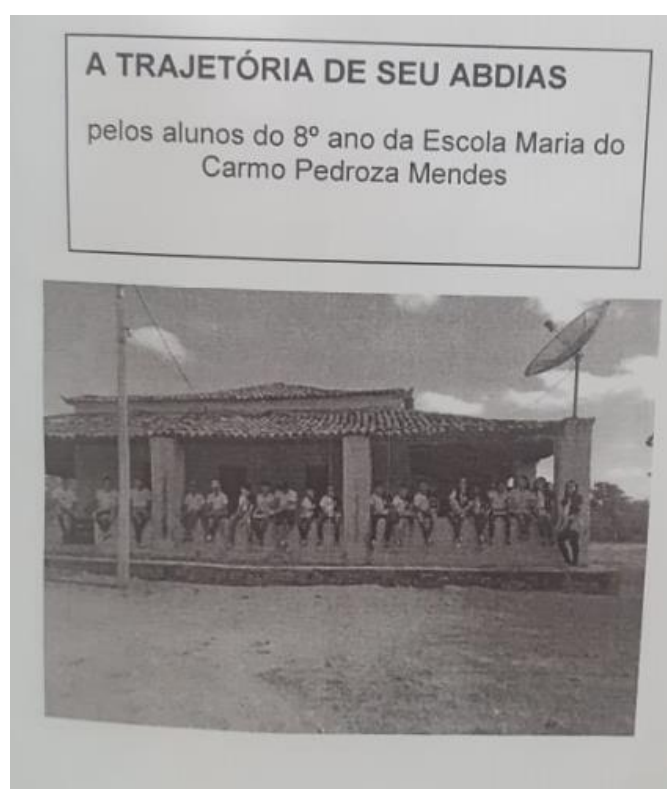
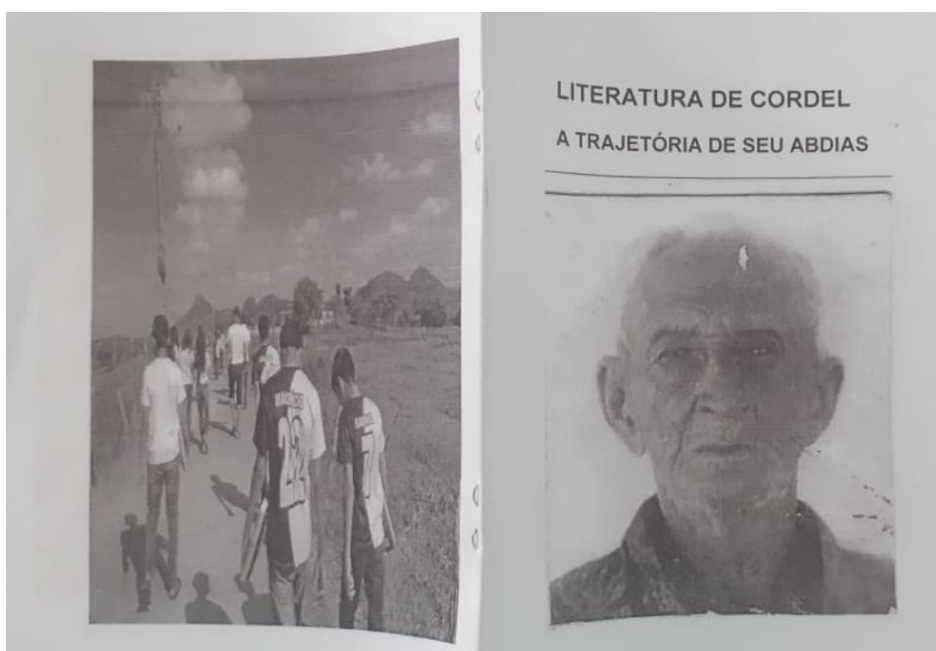
Mas trata de outros temas:
Da luta do bem contra o mal,
Da crença do nosso povo,

Do hilário, coisa e tal
E você acha nas bancas
Por apenas um real.

O cordel é uma expressão
Da autêntica poesia
Do povo da minha terra
Que luta pra que um dia
Acabem a fome e a miséria,
Haja paz e harmonia.

Esta música, *Literatura de Cordel*, faz parte do Cd de Francisco Diniz, gravado em 2006.

Disponível em: <http://www.projetocordel.com.br/literaturadecordel.php>

ANEXO 2 - Layout cordel produzido

Notícia de 21 de

Platano de este
lugar y en la zona fin

EMILY Bebera de Abanto:

Thouany Alexandre Sarmento

Marie-Françoise Bouteau

Walaupun demikian, pemerintah Indonesia harus menyadari bahwa

uma história linda de amor e...

Libro de la Iglesia Evangelica de San
Juan de los Rios de San Juan

Uma pequena carta para
Maria do Rosário da S.

Maria das Graças da Silva
Roda Mota de Alentejo

Wash. Times, 20 (1944) 104
 from South America

Esquisse d'une théorie de la poésie

അവർ ഉപയോഗിച്ചിരിക്കുന്ന വസ്തുക്കൾ

Vitoria Alves Brito
Lisboa, 1970

Wajda Manta 3.0

Kenneth Mendenhall

How much do
you like this?

Myriophyllum heterophyllum L.

Thompson's narrative of the Sierra Nevada

Interior Affairs Division
 1000 11th Ave. N.W.
 Washington, D.C. 20535

Julius Hilbermann
Lionel Smith & Son

February 1962

Shapone Bernard: 100% African American

Patricia Barboza de

William & Carlotta de Souza
New York, New York

Exemplar 1000m - 1000m - 1000m

André Victor Rodrigues de Silva

