



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO (ILC)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL  
(PROFLETRAS)**

**NATÁLIA MORAES CARDOSO**

***IDAS E VINDAS DA ESCRITA:*  
CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA  
PRODUÇÃO TEXTUAL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BELÉM – PA**

**2020**

NATÁLIA MORAES CARDOSO

***IDAS E VINDAS DA ESCRITA:***  
**CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA  
PRODUÇÃO TEXTUAL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras pelo PROFLETRAS.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

**Orientador:** Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild.

BELÉM – PA

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

C268i Cardoso, Natália Moraes

Idas e vindas da escrita: construção coletiva de procedimentos de avaliação da produção textual para os anos finais do ensino fundamental / Natália Moraes Cardoso. — 2020.  
173 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Produção Textual. 2. Coletivização do Trabalho. 3. Avaliação. I. Título.

---

CDD 400

NATÁLIA MORAES CARDOSO

***IDAS E VINDAS DA ESCRITA:***  
**CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA  
PRODUÇÃO TEXTUAL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras pelo PROFLETRAS.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (UFPA)  
Presidente da banca

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nilsa Brito Ribeiro (UNIFESSPA)  
Examinadora Externa

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon (UFPA)  
Examinadora Interna

BELÉM – PA

2020

À minha **família** com todo meu carinho e amor.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, refúgio e fortaleza no momento mais difícil de minha vida.

Ao meu irmão caçula, **Daniel de Moraes Cardoso** (*em memória*), por ter sido a primeira pessoa a me encorajar a buscar esse sonho, que não pôde, fisicamente, vê-lo realizado.

Aos meus pais, **Rubens Oliveira Cardoso** e **Marialho Pantoja de Moraes**, que enfrentaram a batalha mais difícil de suas vidas, mas em momento algum me desampararam.

A minha irmã, **Natânia Moraes Cardoso**, que assim como o **Daniel (Dani)** sempre me apoiou e vibrou com minhas conquistas.

Aos meus filhos, **Matheus Cardoso Nabíça**, **Vitor Cardoso de Moraes** e **Vinícius Cardoso de Moraes**, crianças amadas, motivadoras de meu sorriso.

Ao meu companheiro, **Evanildo Gaia de Moraes**, pessoa maravilhosa que sempre me incentivou a sonhar e sempre sonhou junto comigo.

Ao meu orientador professor, **Thomas Massao Fairchild**, pessoa sensível, compassiva e super competente, que, com muita paciência, me ajudou na construção deste texto.

Aos colegas professores de Língua Portuguesa da EMEF Raimunda da Silva Barros, **Herick Corrêa Costa**, **Leliane de Cássia Gonçalves Silva**, **Maria Helena Costa Bastos Lopes** e **Marcilene do Carmo de Oliveira Miranda** sem os quais este trabalho não se realizaria.

Aos meus queridos **alunos da turma do 7º ano “C”** da EMEF Raimunda da Silva Barros do ano de 2019, que aceitaram trabalhar comigo.

À diretora da EMEF Raimunda da Silva Barros, **Esther Eunice Corrêa Furtado** e a toda comunidade escolar pela ajuda no decorrer do trabalho.

Aos **professores** do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFPA, que, com maestria, compartilharam seus conhecimentos com nossa turma nas tardes de segundas e terças, em Belém do Pará.

Às professoras **Iaci de Nazaré Silva Abdon** e **Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues**, pelas significativas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

À **Cláudia Mancebo**, secretária do programa, por sua prestimosa ajuda no decorrer do curso.

Aos meus **colegas** da turma Profletras-2018, que com seus relatos de experiência de diferentes partes deste estado, e também de fora dele, contribuíram para minha formação docente.

Às queridas **Adenilza**, **Adriana**, **Lena**, **Márcia**, **Suelem** e **Suziane**, pela parceria nos trabalhos, pelo incentivo, pela acolhida, pela amizade e principalmente pelo ombro amigo.

À **Capex**, pela concessão da bolsa, que muito me auxiliou na realização deste trabalho.

*Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.*

*(LARROSA, 2002, p. 168)*

## RESUMO

Neste trabalho, discutimos uma experiência de ensino da escrita pautada na organização coletiva do trabalho pelos professores da área de Língua Portuguesa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros, situada na periferia da cidade de Cametá, nordeste do Pará. A pesquisa teve início com a avaliação e re(construção) de um projeto de escrita previamente existente na escola, pensada a partir das análises dos resultados do projeto e dos textos produzidos pelos alunos. Propusemos, no ano letivo de 2019, algumas alterações e/ou modificações no projeto baseando-nos em nosso objetivo geral, que consistiu em desenvolver uma proposta de ensino da escrita para os anos finais do ensino fundamental que permitisse ao corpo docente de Língua Portuguesa da instituição produzir sua própria avaliação do desempenho dos alunos, com vistas à elaboração de um projeto de formação do aluno leitor e escritor. Para a consecução deste, propusemos como objetivos específicos: a) criar espaços de trabalho coletivo na escola, envolvendo o corpo docente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da proposição de um grupo de trabalho sobre escrita; b) avaliar coletivamente os resultados do projeto “A redação em exame” do ano de 2018; c) tornar a escola e a sala de aula de língua materna espaço de exercício cotidiano da escrita pela proposição e execução de um projeto de escrita coletivamente construído pelos docentes de Língua Portuguesa; d) criar formas de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento da escrita dos alunos que possam ser compartilhadas pela escola, de modo a favorecer a continuidade do trabalho. O enfoque teórico que nos ajudou a pensar essas ações pautou-se em duas “frentes”. Na primeira, de modo geral relacionada à área da educação, valemo-nos dos estudos de Michael Apple (1989; 1995); Jorge Larrosa (2002) e Maurice Tardif e Claude Lessard, (2005), que discutem a relação entre as práticas docentes e os conhecimentos que sustentam o trabalho docente. Na segunda, no âmbito da linguagem, contamos com as contribuições de Mikhail Bakhtin e Valentín Volochinov ([1979] 1997), Eglê Franchi (1986), Lucy McCormick Calkins (1989), Magda Soares (1992), Cláudia Riolfi *et al.* (2008), Sírio Possenti (2009), e, de modo especial, com as obras de João Wanderley Geraldi (1984; 1997; 2015), as quais nos ofereceram a oportunidade de pensar o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa numa perspectiva interacionista, considerando as próprias práticas escolares como espaço social de trocas, de resistências e de transformações. A metodologia de nosso trabalho consistiu em uma pesquisa-ação *crítica*, nos termos de Ghedin e Franco (2008), cuja natureza se constitui de uma pesquisa descritivo-qualitativa de caráter diagnóstico, pela qual realizamos um trabalho de observação, investigação e reflexão do produto de nossa própria prática docente. Em sala de aula, realizamos atividades diversas pautando-nos nos três pilares do ensino de língua materna que, segundo Geraldi (1984), são: leitura, produção textual e análise linguística. De modo geral, essas atividades tiveram como objetivo levar os alunos a produzir textos de bases narrativo-descritiva e expositivo-argumentativa. Os resultados apontam em duas direções: a primeira refere-se à possibilidade de se efetivar na escola espaços de discussão nos quais a coletivização do trabalho aponte caminhos para soluções de problemas enfrentados na sala de aula. Já no que se refere aos alunos, mostramos com nossa experiência no chão da sala de aula que é possível nas aulas de língua materna propiciar a construção de processos de escrita que permitam aos alunos constituírem-se como autores.

**Palavras-chave:** Produção textual. Coletivização do trabalho. Avaliação.

## ABSTRACT

In this paper, we discuss an experience of teaching writing based on the collective organization of work by teachers in the Portuguese Language area at the Municipal School of Elementary Education Raimunda da Silva Barros, located on the outskirts of the city of Cametá, northeast of Pará. The research began with the evaluation and re (construction) of a writing project previously existing in the school, thought from the analysis of the results of the project and the texts produced by the students. We proposed, in the 2019 academic year, some changes and / or modifications to the project based on our general objective, which consisted of developing a proposal for teaching writing for the final years of elementary school that would allow the Portuguese language faculty of the institution to produce its own assessment of student performance, with a view to developing a training project for student readers and writers. To achieve this, we proposed the following specific objectives: a) to create spaces for collective work at school, involving the Portuguese language teaching staff of the final years of elementary school, by proposing a working group on writing; b) collectively evaluate the results of the project “The essay in exam” for the year 2018; c) make the Portuguese language school and classroom a space for daily exercise of writing by proposing and implementing a writing project collectively built by Portuguese language teachers; d) create forms of evaluation and monitoring of students' writing development that can be shared by the school, in order to favor the continuity of the work. The theoretical approach that helped us to think about these actions was based on two “fronts”. In the first, generally related to the area of education, we use the studies of Michael Apple (1989; 1995); Jorge Larrosa (2002) and Maurice Tardif and Claude Lessard, (2005), who discuss the relationship between teaching practices and the knowledge that sustain teaching work. In the second, in terms of language, we have the contributions of Mikhail Bakhtin and Valentín Volochinov (1997), Eglê Franchi (1986), Lucy McCormick Calkins (1989), Magda Soares (1992), Cláudia Riolfi *et al.* (2008), Sírio Possenti (2009), and, especially, with the works of João Wanderley Geraldi (1984; 1997; 2015), which offered us the opportunity to think about teaching and learning Portuguese in an interactionist perspective, considering school practices themselves as a social space for exchanges, resistances and transformations. The methodology of our work consisted of a critical action research, in the terms of Ghedin and Franco (2008), whose nature is composed of a descriptive-qualitative research of diagnostic character, through which we carry out a work of observation, investigation and reflection of the product of our own teaching practice. In the classroom, we carry out various activities based on the three pillars of mother tongue teaching which, according to Geraldi (1984), are: reading, textual production and linguistic analysis. In general, these activities aimed to lead students to produce narrative-descriptive and expository-argumentative texts. The results point in two directions: the first refers to the possibility of implementing spaces for discussion in the school in which the collectivization of work points out ways to solve problems faced in the classroom. With regard to students, we have shown with our experience on the classroom floor that it is possible in mother tongue classes to provide the construction of writing processes that allow students to establish themselves as authors.

**Keywords:** Textual production. Collectivization of work. Evaluation.

## LISTA DE QUADROS E IMAGENS

<b>Quadro 1:</b> Informações acadêmicas dos professores.....	68
<b>Imagem 1:</b> À esquerda, mapa do estado do Pará, Brasil. À direita, mapa do município de Cametá e seus limites.....	64
<b>Imagem 2:</b> Foto parcial da frente da nova EMEF Raimunda da Silva Barros.....	66
<b>Imagem 3:</b> Foto parcial do interior da EMEF Raimunda da Silva Barros.....	66
<b>Imagem 4:</b> Foto parcial de terreno ocioso na EMEF Raimunda da Silva Barros.....	66
<b>Imagem 5:</b> Critérios de avaliação da professora-pesquisadora.....	87

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 ENSINO E AVALIAÇÃO COMO TRABALHOS DO PROFESSOR E O PROFESSOR TRABALHADOR.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Avaliação da escrita: breve olhar para as pesquisas acadêmicas e a busca por um lugar .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Conceitos e perspectivas teóricas sobre linguagem e ensino .....</b>	<b>23</b>
2.2.1 A compreensão do signo e suas implicações para os estudos da linguagem .....	23
2.2.2 A interlocução entre os estudos da Linguagem e o ensino de Língua materna .....	28
<b>2.3 O conceito de avaliação e suas implicações ideológicas .....</b>	<b>39</b>
2.3.1 Avaliação do texto: implicações para o aluno e para o professor.....	45
<b>2.4 Instabilidades sentidas, estabilidades relativas.....</b>	<b>49</b>
2.4.1 A escrita e seu tempo.....	53
2.4.2 A escrita como ritual X a escrita como cotidiano .....	54
2.4.3 A escuta do aluno pelo professor e do professor pelo aluno: uma experiência singular .....	57
<b>3 A PESQUISA E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 A ação na pesquisa.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2 O Lócus da pesquisa: Cameté e uma de suas escolas.....</b>	<b>63</b>
<b>3.3 Os sujeitos da/na pesquisa .....</b>	<b>67</b>
<b>3.4 Procedimentos da pesquisa: da descrição geral do projeto “A redação em exame” à análise dos textos de uma aluna do 6º ano.....</b>	<b>69</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO PROJETO “A REDAÇÃO EM EXAME”.....</b>	<b>81</b>
<b>4.1 A escola como espaço de assujeitamento e resistência .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2 Avaliação de resultados: autoavaliando práticas desenvolvidas.....</b>	<b>86</b>
<b>4.3 O critério: nota é o mesmo que desenvolvimento de aprendizagens? .....</b>	<b>87</b>
<b>4.4 Os temas e seus perigos... ..</b>	<b>89</b>
<b>4.5 Temas e gêneros: combinações instáveis .....</b>	<b>91</b>

<b>5 PROJETO “IDAS E VINDAS DA ESCRITA”: O COTIDIANO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA .....</b>	<b>95</b>
<b>5.1 A sala de aula de Língua Portuguesa: espaço do desenvolvimento de ações de escrita.....</b>	<b>97</b>
<b>5.2 Processos de produção e avaliação de textos do 1º semestre .....</b>	<b>98</b>
<b>5.3 Análise de textos produzidos no 1º semestre.....</b>	<b>114</b>
<b>5.4 Processos de produção e avaliação de textos do 2º semestre .....</b>	<b>122</b>
<b>5.5 Análise de textos produzidos no 2º semestre.....</b>	<b>133</b>
<b>5.6 Síntese de resultados alcançados e perspectivas futuras.....</b>	<b>139</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, apresentamos uma experiência de trabalho coletivo realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros, que é uma escola pública localizada em uma área periférica do município de Cametá, nordeste do Pará. Entenda-se primeiramente que essa experiência, por nós relatada, não é advinda da aplicação racional<sup>1</sup>, técnica e instrumental de elementos previamente selecionados com vistas ao alcance de objetivos prévios inalteráveis próprios do paradigma científico clássico. A experiência a que nos referimos está dotada de sentido, pois, segundo Larrosa (2002), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). De acordo com esse autor, todos os dias acontecem inúmeras coisas ao nosso redor, porém a experiência tem se tornado cada vez mais rara. Para ele, a experiência no campo da educação quase não existe, porque, sendo a experiência algo que traz em seu âmago o perigo do novo, do inesperado, ela dificilmente encontra lugar no cotidiano escolar, uma vez que este tem promovido mais a homogeneização dos sujeitos do que a singularidade presente na experiência subjetiva.

Propomos, com a escrita desta dissertação, um trabalho que ultrapasse a proposição individual de atividades de “intervenção”<sup>2</sup> a uma turma de alunos, tal qual o objetivo do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Para além da ação situada em uma única sala de aula, visamos demonstrar a experiência de um grupo de professores de Língua Portuguesa, que no ano de 2018 se lançaram à tarefa de realizar um projeto de avaliação da produção escrita dos alunos do 6º aos 9º anos em uma escola pública no interior da Amazônia. O projeto, originalmente chamado de “A redação em exame”, foi uma iniciativa corajosa dos professores da escola que, ao perceberem as diversas dificuldades de escrita dos alunos, propuseram o projeto com a intenção de fazê-los escreverem melhor, pois havia reclamações generalizadas dos professores de todas as disciplinas sobre a qualidade e a quantidade da escrita dos alunos. Assim, na tentativa de diminuir tais dificuldades, foi proposta a realização de quatro redações avaliativas, uma a cada bimestre. Nessas propostas de redação foram solicitadas aos

---

<sup>1</sup> Essa menção refere-se a “Uma das marcas mais evidentes da modernidade que foi o paradigma sobre o qual se assentaram as ciências e o conhecimento. Da instauração do período moderno até o início do século XX, a ciência se caracterizou pelo primado da racionalidade técnica e instrumental [...] havia o desprezo pela singularidade [...] O paradigma clássico, apoiado na distinção entre o relevante e o irrelevante, arroga-se o direito de negligenciar o que considera irrelevante e, portanto, de não reconhecer nada do que não quer ou não pode conhecer” (SUASSUNA, 2008, p. 342).

<sup>2</sup> Ao longo da dissertação, ver-se-á a palavra intervenção entre aspas. Esse delineamento, visa marcar nossa posição quanto à ressalva com que gostaríamos de tratar a ação designada por esta palavra. Nosso posicionamento situa o entendimento crítico de sua acepção, pois ela carrega consigo uma concepção de ensino e formação que mais parece remeter-se a outras esferas sociais (médica e militar) do que com a educacional.

alunos as escritas, respectivamente, de uma carta com a temática higiene e saúde, de uma narrativa tratando do tema violência, de uma resenha relacionada ao tema sexualidade e de um relato com o tema da inclusão.

Essa iniciativa dos professores demonstra, em certo sentido, uma resistência desses trabalhadores e da escola frente à prerrogativa, que se foi construindo ao longo dos anos, de que o desempenho da escola deve ser avaliado externamente, por intermédio dos mecanismos de avaliação em larga escala que, por ocorrerem de forma sistemática e padronizada em todo o território nacional, acabam produzindo resultados que pouco refletem a realidade local da escola que temos. Essa problemática é referenciada por Geraldi em entrevista concedida à Revista a3, na seção “encontros possíveis”, publicação sob responsabilidade da Universidade Federal de Juiz de Fora, quando o autor diz que “As provas são aplicadas indistintamente, porque, no mercado, o que importa são produtos, e as pessoas na perspectiva do neoliberalismo viraram produtos” (NALON, 2014, p. 24). Sendo assim, ao buscar a construção de um projeto de avaliação próprio da escrita dos alunos, os professores da escola em questão, na contramão dessa prerrogativa, visam chamar para si novamente a possibilidade de se avaliar e, a partir dessa avaliação, propor currículos e metodologias que priorizem as dificuldades encontradas em nível local.

Propomos como questões norteadoras deste trabalho: a) como se dá a avaliação da escrita na escola e o que ela tem apontado?; b) o que podemos considerar um bom texto e o que se espera em termos de aprendizagens de escrita para cada um dos anos finais do ensino fundamental?; c) como se pode construir, sem contrariar orientações oficiais para o ensino, uma autonomia curricular e metodológica a partir da coletivização do trabalho em nível local?

Esta pesquisa teve como objetivo geral desenvolver coletivamente uma proposta de produção e avaliação da produção escrita para os anos finais do ensino fundamental na EMEF Raimunda da Silva Barros, que permitisse ao corpo docente de Língua Portuguesa da instituição produzir sua própria avaliação do desempenho dos alunos na escrita com vistas à elaboração de um projeto de formação do aluno leitor e escritor. Para isso, elencamos como objetivos específicos: a) criar espaços de trabalho coletivo na escola, envolvendo o corpo docente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da proposição de um grupo de trabalho sobre escrita; b) avaliar coletivamente os resultados do projeto “A redação em exame” do ano de 2018; c) tornar a escola e a sala de aula de Língua Portuguesa espaço de exercício cotidiano da escrita pela proposição e execução de um projeto de escrita coletivamente construído pelos docentes de Língua Portuguesa; d) criar formas de avaliação e

acompanhamento do desenvolvimento da escrita dos alunos que possam ser compartilhadas pela escola, de modo a favorecer a continuidade do trabalho.

Parte de nossa motivação para o desenvolvimento desta pesquisa veio da observação em sala de aula do destino que tinham os textos - escritos no âmbito do projeto “A redação em exame”, após serem corrigidos e entregues aos alunos: o cesto de lixo. Essa atitude dos alunos nos instigou a pensar o formato de texto que estava sendo produzido. Claramente tratava-se do formato “redação”, nos termos de Geraldi (1997). Nossa leitura dos postulados desse teórico nos possibilitou observar que aquela atitude dos alunos estava relacionada ao fato de tomarem o texto como imitação de outros textos considerados de prestígio e de acreditarem que o produziam somente para leitura pela professora com o intuito de atribuição de notas e nada mais que isso. Na contramão dessa tendência, preferimos pautar nossa postura na produção de textos, pela qual ocorreu um investimento no trabalho reflexivo com a leitura e a escrita em sala de aula, por intermédio de aulas semanais para a prática desses bens culturais. Desse modo, compreendemos que o texto deve visar a interação com um leitor ou leitores, dependendo de seu objetivo, em nosso caso com a proposição do “Dia do autor” nosso objetivo foi o de realizar o investimento na circulação dos textos no espaço escolar em contraposição ao que ocorria com os textos escritos à época do projeto “A redação em exame”.

Nossa proposta tem como embasamento, pressupostos de teóricos das áreas da educação e da linguagem, pois o que vivenciamos na pesquisa foi uma necessidade de se estabelecer conexões dialógicas entre esses campos teóricos de modo a possibilitar-nos uma melhor compreensão do objeto em estudo. Assim, ao pensarmos em termos de “frentes teóricas”, na área da educação, valemo-nos dos estudos de Michael Apple (1989; 1995); Maurice Tardif e Claude Lessard, (2005) e Jorge Larrosa (2002), que discutem a relação entre as práticas docentes e os conhecimentos que sustentam o trabalho docente. Já na área da linguagem, as contribuições de Mikhail Bakhtin e Valentín Volochinov ([1979]1997), Eglê Franchi (1986), Lucy McCormick Calkins (1989), Magda Soares (1992), Cláudia Riolfi *et al.* (2008), Sírio Possenti (2009), e, de modo especial, as obras de João Wanderley Geraldi (1984; 1997; 2015) nos ofereceram a oportunidade de pensar o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa numa perspectiva interacionista, considerando as próprias práticas escolares como espaço social de trocas, de resistências e de transformações. Para Geraldi (1997), é preciso dar à linguagem o relevo que ela realmente tem e, para isso, é necessário iniciar-se um deslocamento na concepção do ensino que está relacionado ao trato com a linguagem dentro das salas de aulas, pois, ao invés de tratar a linguagem como repertório pronto e acabado disponível aos falantes, esta deve

ser pensada como fruto de um trabalho linguístico ininterrupto entre locutor e interlocutor que está sempre a produzir uma sistematização aberta. Assim, o autor aponta a interlocução como lugar privilegiado para o trato com a linguagem, pois esta configura-se ainda como espaço de constituição dos sujeitos.

Acerca dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, apontamos a *pesquisa-ação crítica* nos termos de Ghedin e Franco (2008) como norteadora das práticas desenvolvidas. Sobre a natureza da pesquisa, esta constitui-se como uma pesquisa descritivo-qualitativa de caráter diagnóstico, pela qual realizamos um trabalho de observação, investigação e reflexão do produto de nossa prática docente. De acordo com Ghedin e Franco (2008), a *pesquisa-ação crítica* configura-se como aquela em que

[...] se percebe a necessidade de transformação mediante os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, como decorrência de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, tendo em vista a emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, a pesquisa vai se caracterizando pela criticidade (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 213).

Nesse tipo de abordagem, o delineamento do problema a ser investigado parte da necessidade de mudança de algum aspecto do contexto analisado, porém essa não deve ser uma decisão individual, pelo contrário, deve haver o consenso coletivo para que as práticas desenvolvidas de fato cumpram seus propósitos. A decisão por manter a dimensão coletiva do trabalho dentro do escopo da pesquisa, desde a avaliação do projeto “A redação em exame” até a construção das propostas de escrita e dos instrumentos de avaliação que utilizamos, fundamenta-se na percepção de que a pesquisa-ação necessariamente envolve um compromisso com uma comunidade e não apenas uma mudança individual.

Esta dissertação encontra-se dividida em seis seções, incluindo-se a introdução como primeira seção. Na segunda, intitulada “*Ensino e avaliação como trabalhos do professor e o professor trabalhador*”, apresentamos o referencial teórico que embasa a pesquisa. Esta por sua vez, encontra-se dividida em subseções: a primeira subseção que constitui o Estado da Arte da pesquisa versa acerca do como algumas pesquisas acadêmicas têm tratado o tema da avaliação da escrita, ao mesmo tempo em que expressa nossa busca por um lugar entre esses trabalhos. A segunda subseção traz, propriamente, as bases teóricas nas quais sustentamos nossas reflexões, com os postulados de Bakhtin e seu “Círculo” sobre a linguagem; e as contribuições advindas dos estudos bakhtinianos de Geraldi (1984; 1997; 2015) acerca da relação entre concepções de linguagem e atividades de ensino. Além disso, nas últimas

subseções colocam-se em pauta o conceito de avaliação e algumas reflexões sobre o trabalho com a escrita na escola.

Na terceira seção, “*A pesquisa e seus aspectos metodológicos*”, apresentamos sob os pressupostos da pesquisa-ação, o *locus* de nossa pesquisa e os sujeitos partícipes tanto nossos pares professores quanto os alunos. Fazemos, ainda, uma análise diagnóstica do projeto “A redação em exame” e a apreciação dos textos de uma aluna no então 6º ano em 2018. Na sequência, na quarta seção, “*Apresentação e discussão dos resultados do projeto “A redação em exame”*”, apresentamos e discutimos acerca dos resultados alcançados pelo projeto, na qual expomos esse projeto como uma forma de resistência de um grupo de professores de Língua de Portuguesa frente à constante intensificação dos mecanismos de controle do trabalho docente.

Na quinta seção, “*Projeto idas e vindas da escrita: o cotidiano como construção coletiva*”, trazemos os achados da pesquisa com a *experienciação* das ações por nós realizadas em âmbito coletivo que se desenvolveram na escola no ano letivo de 2019. Apresentamos ainda, nessa última parte da dissertação, as descrições das aulas ministradas sob nossa regência com a turma de alunos do 7º ano “C”. Por fim, trazemos os resultados alcançados por meio da *experienciação* coletiva e as expectativas futuras de continuidade do projeto de escrita na EMEF Raimunda da Silva Barros. Na última seção, apresentamos nossas considerações finais acerca do trabalho.

## **2 ENSINO E AVALIAÇÃO COMO TRABALHOS DO PROFESSOR E O PROFESSOR TRABALHADOR**

Nesta seção, consta inicialmente a apresentação do Estado da Arte referente ao tema avaliação da escrita na educação básica, a partir do qual se justifica a relevância acadêmica da presente pesquisa; discorre-se, em seguida, acerca da orientação teórica que norteou o trabalho, colocando-se em foco as contribuições de Bakhtin e Volochinov ([1979]1997) acerca do conceito de signo e da compreensão do fenômeno da interação, evidenciando ainda o quanto Geraldi (1984; 1997; 2015) vai dialogar com as ideias dos referidos pensadores ao discutir a relação entre o modo de conceber a linguagem e as ações metodológicas do professor. Além disso, discorre-se sobre o conceito de avaliação, considerando-se inicialmente as ideias de Perrenoud (1999) e Soares (1992). Em seguida, dialogamos com os estudos de Fairchild (2007), Riolfi *et. al.* (2008), Costa Val *et. al.* (2009) e Possenti (2009), uma vez que nesta dissertação buscamos a interlocução entre os estudos tanto da educação como da linguagem com vistas à construção de instrumentos de avaliação, que orientem professor e aluno a um trabalho cotidiano com a escrita e que promovam o desenvolvimento das aprendizagens necessárias uma produção escrita bem construída em termos da configuração linguística, de adequação às práticas sociais e de potencial discursivo. Contempla-se, ainda, a discussão sobre o contexto do ensino e aprendizagem da escrita e as experiências que a escola vem praticando ao abordar esse tema.

### **2.1 Avaliação da escrita: breve olhar para as pesquisas acadêmicas e a busca por um lugar**

Nesta subseção, nossa intenção é mostrar, brevemente, como algumas pesquisas em âmbito acadêmico têm tratado o tema da avaliação da escrita na educação básica e situar nosso trabalho nesse domínio. Para tanto, realizamos uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>3</sup>, mantido pelo Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio das palavras-chave “avaliação” e “escrita”. Nessa investigação, encontramos diversos trabalhos de diferentes instituições e programas de Pós-Graduação. Procuramos direcionar nosso olhar para as pesquisas que se dirigiam ao ensino da produção textual e sua avaliação, já que na pesquisa apareceram trabalhos relacionados a outras

---

<sup>3</sup> <http://bdtd.ibict.br/>

vertentes do ensino, como ensino e aprendizagem de segunda língua, processos de retextualização, avaliação de competências em Língua Portuguesa e estrangeira, entre outros.

Dessa busca arrolamos ao todo cinco trabalhos, aos quais foi acrescentada, à época de nossa qualificação mais uma dissertação totalizando seis pesquisas neste Estado da Arte. Desse conjunto, quatro trabalhos são provenientes do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS –, de diferentes lugares do país. A quinta dissertação selecionada em nossa busca faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Linguística da Universidade Federal de Pernambuco e o último trabalho pertence ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

O primeiro trabalho intitula-se *Revisão e reescrita do texto escrito no ensino fundamental II: uma proposta de avaliação da produção textual em uma perspectiva dialógica* e é de autoria de Juliane Aparecida da Silva Dias (2016). Traz como objetivo geral descrever e discutir as práticas docentes de trabalho com o texto escrito, especificamente no processo de revisão e reescrita textuais, na sala de aula, com vistas à apresentação de uma proposta de intervenção. Como procedimentos metodológicos, a pesquisadora utilizou-se de entrevistas tanto com os docentes quanto com os discentes da escola pesquisada. Os dados desses encontros com os professores apontaram, segundo Dias (2016), que na prática destes profissionais persiste a abordagem baseada na língua concebida enquanto conjunto de regras da gramática normativa.

Ainda segundo a autora, o resultado dessa ação reflete-se no aluno, o qual revela compreender a revisão textual apenas como retificação de aspectos formais do texto. Outra afirmação feita por Dias (2016), remete à baixa frequência de escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Como uma solução para a problemática encontrada, a pesquisadora elaborou sua proposta de trabalho com o intuito de “garantir” (as aspas são nossas<sup>4</sup>) que os procedimentos de revisão e reescrita de textos fossem implementados nas aulas de escrita. No entanto, mesmo que a autora afirme sua posição, a dissertação não evidencia resultados obtidos com a prática dos procedimentos por ela elencados, o que remete à ideia de que a pesquisa em si parece estar sendo feita “para” o professor ao invés de ser realizada pelo professor enquanto agente e observador crítico de sua prática diária.

A segunda dissertação por nós arrolada tem como título *A correção/avaliação interativa em produções textuais escritas nas aulas de Língua Portuguesa: a contrapalavra do professor*

---

<sup>4</sup> Acreditamos que a utilização desse verbo nesse contexto, que é de pesquisa qualitativa em educação, remete a uma certa artificialidade, pois o fazer da pesquisa requer do pesquisador lidar com dados capturados empiricamente, dificilmente há garantias de que tudo o que foi realizado estava de fato garantido desde o início do trabalho.

e foi apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo de autoria de Hugo dos Santos Konkel (2016). Nesse trabalho, o autor investigou o uso da avaliação interativa como *contrapalavra* do professor aos textos dos alunos. Para isso, discutiu se a correção/avaliação interativa deixada pelo professor pode ser considerada como sua *contrapalavra* aos textos do aluno. Em sua proposta didático-pedagógica, Konkel (2016) utiliza-se dos pressupostos da avaliação/correção interativa de textos propostos por Antunes (2003; 2006; 2005; 2009; 2010), Ruíz (1998) e Serafini (1995).

A dissertação traz ainda o trabalho com o gênero do discurso crônica em uma turma do 9º ano. O autor esclarece que, a opção pela crônica se deu considerando a participação da turma na 5ª edição da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa<sup>5</sup>, pela qual os alunos deveriam produzir um texto deste gênero. É válido ressaltar que, assim como em Dias (2016), a proposta didático-pedagógica de Konkel (2016) não foi aplicada, ela foi apenas explicitada pelo pesquisador que, mediante sua exposição, concluiu ser possível compreender o papel do professor como coautor dos textos dos alunos.

Para o autor, essa coautoria pode se expressar na forma de colocações e/ou apontamentos via avaliações/correções interativas as quais ele classificou como *contrapalavras* do professor. Sobre esse aspecto, é possível divergir do autor da pesquisa uma vez que se trata de uma premissa adotada por ele na elaboração das atividades e não um resultado da coleta e análise de dados. Além disso, ao sujeitar-se à proposta metodológica das Olimpíadas, podemos observar e refletir sobre duas posições contraditórias expressas no discurso do pesquisador. A primeira refere-se a um eximir-se da responsabilidade de construir uma proposta própria, que pudesse refletir mais aspectos da especificidade do grupo de alunos e do próprio professor enquanto pesquisador. O outro ponto que nos chama a atenção diz respeito à aceitação da submissão do trabalho do professor a um instrumento, seja de avaliação ou metodológico, pensado externamente à realidade da maioria das escolas e estudantes brasileiros. As Olimpíadas, nesse sentido, representam a nosso ver, a disseminação arraigada da visão meritocrática da educação que insiste em se fazer presente sem considerar os contextos e os sujeitos envolvidos; temos aqui uma das “pérolas” do discurso neoliberal, demonstrando com isso o tratamento extraordinário dado a escrita aquele que diz que nem todos podem conseguir se apropriar desse bem cultural.

---

<sup>5</sup> Concurso promovido em nível nacional pelo Ministério da Educação e pelo Itaú Social que premia estudantes de escolas públicas pelas melhores produções escritas em 4 categorias: Poema (5º ano EF), Memórias Literárias (6º e 7º anos EF), Crônica (8º e 9º anos EF) e Artigo de opinião (3º ano EM), além de premiar os melhores documentários (1º e 2º anos EM).

A terceira dissertação incluída em nosso Estado da Arte foi sugerida à época da qualificação de nosso trabalho e intitula-se *O professor como mediador no processo de produção escrita de alunos do 6º ano: estratégias para produção de textos* e tem como autora a pesquisadora Gleicy Garcia Alves (2016), também do programa PROFLETRAS da Universidade Federal do Pará. Nessa pesquisa, a autora investigou os efeitos da mediação do professor no processo de escrita e reescrita de textos. Assim como no trabalho anteriormente citado, Alves (2016) considerou quatro tipos de correções, três propostas por Serafini (SERAFINI, 2004 apud GASPAROTTO/MENEGASSI, 2013) e uma quarta acrescentada por Ruiz (1998), porém, de acordo com a autora, sua proposta se diferencia porque além de apontar e classificar as estratégias de produção utilizadas por uma professora colaboradora, já que a pesquisa se classifica como participante, propõe estratégias que auxiliam o professor a orientar o aluno nas etapas da escrita, revisão e reescrita.

Para Alves (2016), a análise dos dados revelou a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática de intervenção, para que assim possa perceber a importância de seu papel como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a partir dos dados analisados a autora propõe um Projeto de Ensino de Escrita e Reescrita que, como os outros dois trabalhos ora citados, não foi aplicado, porém parte de uma análise de dados colhidos enquanto observadora da prática da professora colaboradora regente da turma.

Pela leitura do trabalho de Alves (2016), é possível observar que as conclusões que a autora apresenta estão direcionadas principalmente ao professor e ao seu modo de ensinar, apontando na prática da professora colaboradora, que esta não utiliza os tipos de correção preconizados no trabalho como “melhores”. Percebemos que essa postura da autora pouco esclarece aspectos sobre os alunos e seus modos de escrita. Enfim, deixa-se de focar o processo de aprendizagem na formação do aluno para apontar a desautorização do professor e sua sempre e profunda necessidade de atualização<sup>6</sup>.

A quarta dissertação revisada por nós que também pertence ao PROFLETRAS, é de Lucilene Aparecida Spielmann Schnorr (2016) e intitula-se *Avaliação e Autoavaliação da Produção Escrita de Alunos do 7º Ano: Avanços, Tensões e Desafios*. Percebemos, nesta, a preocupação da autora com as práticas que direcionam seu olhar para o texto do aluno na busca de somente capturar “erros de português” ao invés de se focalizar aspectos como conteúdo,

---

<sup>6</sup> No texto introdutório do livro “Portos de Passagens” (1997), o pesquisador brasileiro João Wanderley Geraldi, ao relatar seu percurso de formação enquanto professor, tece relevantes apontamentos sobre a diferenciação que se foi construindo ao longo dos anos pelo sistema escolar acerca de duas noções de recursos humanos: *profissionais* e *professores*. Em resumo, aponta o esforço velado do sistema educacional brasileiro em fazer o professor sentir sempre “[...] o quanto lhe falta para constituir-se como profissional” (GERALDI, 1997, p. XX).

coerência e atendimento à situação de produção. Schonorr (2016) elege como objetivo geral de seu trabalho refletir sobre o processo de avaliação de textos escritos por alunos de um 7º ano de uma escola da rede pública estadual de ensino de um município do Oeste do Paraná, a fim de verificar se a aplicação de instrumentos com critérios de avaliação da produção escrita contribui para um melhor desempenho acadêmico dos alunos.

Por intermédio de um projeto de intervenção a pesquisadora buscou a reflexão e a discussão com os alunos sobre critérios e instrumentos de avaliação e formas de correção. Para tanto, utilizou-se da aplicação de instrumentos diagnósticos (tabela de diagnóstico e lista de controle/constatações) para a avaliação e autoavaliação da produção textual escrita. Diferentemente dos casos anteriores, neste trabalho a proposta de ensino foi realizada pela pesquisadora que, pautada no campo da Linguística Aplicada, classificou sua pesquisa como qualitativa-interpretativa, com cunho etnográfico, caracterizada como pesquisa-ação.

A autora concluiu que a utilização de instrumentos de avaliação e autoavaliação e de diferentes formas de correção da produção textual escrita possibilitaram ao professor um reconhecimento mais exato dos aspectos dominados e não dominados na produção textual, sendo uma via de diálogo que conduziu os alunos, progressivamente, a um melhor desempenho na escrita. Mesmo compartilhando da opção metodológica da autora em construir uma tabela diagnóstica para avaliar a produção dos alunos aliada a diferentes formas de correção textual, gostaríamos de apontar uma diferença significativa: o instrumento avaliativo que propomos para a avaliação dos textos dos alunos não se restringe a uma simples contabilização de itens nos textos. Esse instrumento construído coletivamente pelos docentes partícipes da pesquisa buscou atender a uma demanda do grupo, para que se pudesse ter um ponto de partida comum, algo que permitisse conciliar o trabalho de diferentes professores com distintas turmas. A grade de avaliação, nesse caso, tem uma função talvez mais política, de sustentar a empreitada coletiva, do que cognitiva.

A quinta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco por Mayara Aparecida Spíndola Palácio (2016) e traz como título *Modos de Avaliação da Produção Escrita em duas Turmas do Ensino Médio*. A autora procurou investigar os modos de avaliação da produção escrita no Ensino Médio. Para tanto, tratou de comparar e analisar, especificamente, como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção escrita, como intervêm nos textos em avaliação e quais critérios utilizam para avaliar as produções.

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir da observação das aulas de dois professores, da análise das intervenções nos textos e de entrevistas semiestruturadas. Segundo a autora, a professora identificada no trabalho como “A”, na sequência de atividades observada, desenvolve diferentes modos para avaliar a escrita dos alunos. Entretanto, para Palácio (2016) ocorre uma desarticulação entre os objetos de ensino e de aprendizagem, juntamente com a não delimitação da situação de produção e dos critérios avaliativos. Esses aspectos, segundo a autora, comprometem as produções escritas e a avaliação que a docente faz dos textos. No que diz respeito aos modos de avaliação do professor “B”, há uma avaliação inicial da escrita dos alunos no que tange ao gênero proposto e uma avaliação de uma nova produção, solicitada ao final da sequência de atividades. A autora salienta que a ausência de tempo pedagógico adequado para as atividades de escrita durante as aulas, repercute negativamente na resposta dos alunos ao comando de produção e na avaliação docente. Em sua conclusão, aponta para a fragilidade da prática de escrita no Ensino Médio.

A dissertação de Palácio (2016) parece não fugir à regra de avaliação negativa do fazer do professor e, mais gravemente, a autora opta pela comparação entre as práticas dos docentes para, enfim, reprovar as duas posturas. Decerto que, acerca do aspecto tempo, apontado pela ela, não há dúvida de que este é um aspecto que depende mais de planejamento do que de soluções instantâneas.

A última dissertação que mencionamos faz parte do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. É de autoria de Débora de Lima Ribeiro (2014) e traz como título *Avaliação da escrita e sequência didática no ensino de produção escrita: aspectos formativos*. Nesse trabalho, a pesquisadora procurou discutir como aspectos da avaliação formativa podem contribuir para uma prática docente de avaliação e também para o ensino de produção escrita mediado por sequências didáticas. Para realizar essa demanda elegera como objetivo geral verificar se a professora colaboradora, ao ensinar produção escrita, utilizava sequências didáticas empregando a avaliação formativa. A pesquisadora constatou que a professora observada não se utilizava de sequências didáticas, porém desenvolvia bem o trabalho com a avaliação diagnóstica e formativa durante o processo de ensino de produção escrita.

De acordo com Ribeiro (2014), a concepção que embasou sua pesquisa foi a do interacionismo sociodiscursivo que, segundo a autora, fundamenta o ensino por meio de sequências didáticas e do uso da avaliação formativa no intuito de promover ações que possam contribuir para o desenvolvimento da “habilidade” escrita dos alunos. O trabalho de Ribeiro

(2014) também se utiliza de uma linguagem impositiva ao propor que o procedimento sequência didática é a chave para o desenvolvimento de um bom trabalho com a escrita nas aulas de língua materna. No entanto, cabe ressaltar que em suas considerações finais a pesquisadora conclui seu texto afirmando que as sequências didáticas contribuem para a avaliação formativa, mesmo constatando na pesquisa de campo que a professora colaboradora não as utilizava, mas realizava com bastante êxito a avaliação formativa em sua prática diária.

As dissertações acima comentadas fornecem uma amostra dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em âmbito nacional na área do ensino de Língua Portuguesa, sobre o tema da avaliação da escrita. No intuito de buscar um lugar entre esses trabalhos desenvolveremos alguns comentários a partir de nossas análises sobre a leitura dos textos.

O primeiro ponto por nós observado e que merece destaque em nossa argumentação refere-se à constatação de que, em certa medida, em todas as dissertações os autores assumem uma postura de crítica ao trabalho do professor, atribuindo-lhe os problemas de aprendizagem apontados ou supostos, mesmo quando o próprio pesquisador não tem nenhum dado referente aos resultados de sua própria proposta para apresentar. Esse caráter de prescrição vem acompanhado da construção de um discurso quase que “propagandístico”, o qual busca legitimar uma proposta oficial ou algo que dela se aproxime, pois ao invés de apresentar análises de situações concretas de ensino, limitam-se a apresentar como resultado de pesquisa proposições de material didático. Esse procedimento é observado nas dissertações de Ribeiro (2014), Dias (2016), Konkel (2016) e Alves (2016).

<p>“[...] propondo, [...] alternativas para uma melhor utilização da avaliação formativa e desenvolvimento das sequências didáticas” (RIBEIRO, 2014, p. 18).</p>
--

<p>“Sugerimos um projeto que elenca as produções escritas dos alunos com a finalidade de construir um livro. Todas as especificações encontram-se no apêndice” (DIAS, 2016, p. 72).</p>
---

<p>“Destacamos que aqui apresentaremos uma proposta para o trabalho em sala, a qual não foi aplicada, apresentamos, portanto sugestões [...]” (KONKEL, 2016, p. 19).</p>
--

A análise dos resultados nos revelam a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática de intervenção, sob a perspectiva da mediação dialógica, para que perceba a importância de seu papel como mediador no processo de ensino/aprendizagem [...] propõe-se um Projeto de Ensino de Escrita e Reescrita, [...] direcionado ao professor com o objetivo de contribuir para a sua prática, destacando a mediação e a reescrita no processo de produção textual. (ALVES, 2016, p. 8)

Além do caráter prescritivista observado e comprovado pelos excertos acima, ressaltamos a prática de desautorização do fazer docente dos professores pesquisados, pois elementos como conhecimento técnico e teórico realizados no âmbito de seus locais de trabalho são colocados à prova em prol de modelos que pretendem “se encaixar” em todas e quaisquer realidades. Essa postura pode ser observada, por exemplo, quando, na dissertação de Ribeiro (2014), a autora constata que “[...] o professor em questão (observado), não faz uso de uma sequência didática em todas as suas etapas e nem tem essa pretensão” (RIBEIRO, 2014, p. 78). Por esse enunciado, a autora “condena” o professor por não se utilizar do procedimento por ela tido como modelo, no caso, a sequência didática.

De modo algum desprezamos as pesquisas referenciadas, o que apontamos, coadunados com Fairchild (2009), é que a excessiva preocupação com o aspecto técnico que se tem desenhado no âmbito da formação do professor de língua materna, desconsidera aspectos outros tão ou mais importantes que este na formação deste profissional. Entre esses, encontra-se o aspecto atitudinal que, segundo o citado pesquisador, não se trata de “[...] uma postura qualquer – questão missionária ou de boa vontade, mas refere-se às formas de agir em sala de aula, que se enraízam nos conhecimentos da área de especialização do professor e no compromisso político que se inicia com a própria decisão de tornar-se professor” (FAIRCHILD, 2009, p. 497). O autor esclarece que o aspecto atitudinal ao opor-se à técnica não a anula, mas se aproveita dela para além do estratégico, do previsível. Pensar e encarar o aspecto atitudinal em sala de aula significa saber lidar com aquilo que não se espera, com o imprevisto, enfim encarar a aula como acontecimento nos termos de Geraldini (2015).

Um último ponto, que observamos no levantamento do Estado da Arte, diz respeito ao teor das conclusões dos trabalhos, pois estas apresentam-se como confirmações das premissas apontadas no início dos textos, aquelas que exibem a desatualização do professor e sua aparente incapacidade de ser o autor de sua aula, de sua prática. Ou seja, mesmo quando há “aplicação” da proposta como em Schnorr (2016), a maneira de interpretar os achados parece levar a um

resultado previsto desde o início, aquele que cobra do autor da pesquisa sempre o resultado positivo da intervenção realizada. A impressão que a leitura dos trabalhos nos passa é que há uma busca por inserção na pesquisa de tipo “promocional”, aquela que gira em torno da constatação de que somente uma teoria específica pode ajudar o fazer do professor. Fica claro que o discurso é o da imposição de uma técnica, e o motivo dessa imposição não é, realmente, a ineficácia do professor, mas o projeto político de desautonomização das escolas, das comunidades locais, ou seja, daqueles que, por intermédio de uma educação de qualidade, podem ascender socialmente e levar perigo ao pensamento neoliberal vigente.

Em nossa dissertação, buscamos realizar algumas ações em direções opostas àquelas que, de algum modo convergem para resultados previamente definidos. O primeiro aspecto trata de nossa inserção e vivência no *lócus* da pesquisa durante um ano letivo, pois nosso objeto de estudo surgiu da realidade vivenciada em nosso cotidiano escolar, na instituição em que trabalhamos. Nesse sentido, abrimos espaço para o trabalho coletivo de construção de procedimentos de avaliação do texto do aluno, já que nossa pesquisa buscou extrapolar o espaço da sala de aula, com a criação de um grupo de trabalho sobre a escrita que se propôs a envolver a escola (e mais especificamente os docentes de Língua Portuguesa) na construção de um projeto de escrita e avaliação para os anos finais do ensino fundamental.

Ainda que façamos um recorte mais pontual para nossa pesquisa, analisando os resultados que obtivemos no grupo com que trabalhamos, é importante ressaltar que nossas análises se dão no marco da construção coletiva de parâmetros de avaliação da escrita no âmbito de uma escola. Com isso, acreditamos estar divergindo das pesquisas arroladas aqui em um aspecto fundamental que é o foco na coletivização do trabalho em detrimento do individual presente nas pesquisas apresentadas.

Asseguramos ainda que, com a presente pesquisa, não pretendemos mostrar a solução para um problema, mas almejamos compartilhar uma experiência que é fruto de uma atitude pensada para responder a uma demanda que partiu do vivido e cumpre com o que preconiza Geraldi (1997) quando este diz que “[...] poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delinieie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos [...]” (GERALDI, 1997, p. 40). Assumimos, portanto, que a pesquisa é um fazer que pertence ao trabalho cotidiano do professor. Nosso trabalho mostra que é possível articular o corpo docente de uma escola em prol da construção autônoma de parâmetros de avaliação sem, com isso, comprometer a autonomia de cada professor ou colocar a escola em confronto com as políticas vigentes.

## 2.2 Conceitos e perspectivas teóricas sobre linguagem e ensino

Nesta subseção apresentamos a concepção teórica que embasa as ações realizadas neste trabalho. Para tanto, buscamos a interlocução entre os teóricos Mikhail Bakhtin e Valentín Volochinov ([1979]1997) e João Wanderley Geraldi (1997), pois suas contribuições teóricas no campo da linguagem nos ajudaram na compreensão deste fenômeno social. Baseados nesses autores, nossa orientação teórica circunscreve-se em uma concepção interacionista, discursiva e dialógica da linguagem, a qual concebe a escrita como uma atividade dialógica e responsiva e principalmente como um trabalho do sujeito-autor.

### 2.2.1 A compreensão do signo e suas implicações para os estudos da linguagem

As contribuições teóricas para o campo da linguagem advindas dos estudos do russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e de seu “Círculo” (como se convencionou chamar o grupo de estudiosos russos responsável por propiciar um olhar diferente para os fenômenos da linguagem) mesmo este não sendo um grupo de teóricos da área do ensino, já se fazem presentes no Brasil há pelo menos 30 anos. Segundo essa perspectiva, a linguagem configura-se como atividade, um ato dialógico que busca no outro sua origem, o outro é a fonte do discurso, é no outro que a palavra começa, já que, quando “eu” chego ao mundo, a palavra já está nos outros. Uma palavra, nesse sentido, jamais se manifesta acidentalmente, ela sempre se inscreve em uma determinada situação e emana de alguém para outro alguém com determinadas intenções.

Mikhail Bakhtin e Valentín Volochinov, ao iniciarem seus apontamentos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, primeiro livro do “Círculo de Bakhtin” publicado em português no ano de 1979, problematizaram as bases da teoria marxista da criação ideológica. Para isso, investiram na ideia de que qualquer produto ideológico se insere em uma determinada realidade, seja ela natural ou social, assim como qualquer corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo. Mas, diferentemente desses, ele também reflete e refrata uma outra realidade que se encontra fora dele mesmo. Daí afirmarem: “[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo” (BAKHTIN;VOLOCHINOV,1997, p. 29).

No intuito de esclarecer sua premissa, os autores explicam que, apesar de um corpo físico valer por ele mesmo, ou seja, coincidir com sua própria natureza, o que nada tem a ver com ideologia, ele pode também ser percebido como um símbolo, assim como ocorre com os instrumentos de produção e os produtos de consumo. É o caso da foice e do martelo no emblema

da antiga União Soviética, ou seja, naquele contexto a foice e o martelo tinham sentidos ideológicos, pois esses instrumentos despiram-se de sua função no processo de produção para revestirem-se de um sentido puramente ideológico, propagado por um determinado grupo. No que se refere aos produtos de consumo, estes também podem ser transformados em signo ideológico; para exemplificar os autores lembram como o pão e o vinho, no sacramento cristão, exercem essa função, pois, nesse contexto, convertem-se em símbolos carregados de ideologias ao representar o corpo e sangue de Cristo. No entanto, os teóricos advertem que o produto de consumo por ele mesmo não se constitui como um signo. Isso porque há uma linha de demarcação entre esses conceitos.

Portanto, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo de signos (BAKHTIN;VOLOCHINOV (1997, p. 30). Dessa forma, é possível perceber que o signo apresenta uma dupla natureza, pois, ao mesmo tempo em que ele existe como parte de uma realidade específica, ele também representa uma outra realidade, sendo ao mesmo tempo reflexo da realidade que representa, mas, também, fragmento material dessa mesma realidade. O signo, nesse sentido, tem uma encarnação material, ou seja, constitui-se como um fenômeno do mundo exterior. É por isso que sua natureza é objetiva, pois seus efeitos são sentidos na experiência exterior e, segundo os autores, esse é um ponto de suma importância.

Para Bakhtin e Volochinov (1997), o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos. É deste ponto que surge a crítica à filosofia idealista e a visão psicologista da cultura, que eram as visões que estruturavam até aquele momento o modo como se compreendia a relação entre pensamento e linguagem. Segundo os autores, essas duas tendências “[...] afirmam que a ideologia é um fato de consciência e que o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão” (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1997, p. 31). Para os autores, essas duas tendências desconsideravam que a própria compreensão só podia manifestar-se por meio de um material semiótico, por exemplo, o discurso interior, tendo em vista que a própria consciência surge e se firma como realidade mediante sua encarnação material em signos. A compreensão, nesse sentido, só pode ser entendida como o movimento de aproximar um signo de outros signos já conhecidos, sendo uma resposta a um signo por meio de outros signos.

É certo, então, que os signos só emergem do processo de interação entre pelo menos duas consciências individuais, ou seja, “[...] a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de

interação social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p. 32). Para os autores a consciência individual é um fator socioideológico, porque o ideológico tem lugar no material social particular dos signos criados pelo homem, constituindo-se, por isso, o meio de sua comunicação. Assim, os signos suscitam um terreno interindividual, desde que se trate de indivíduos socialmente organizados e que estes formem um grupo, ou seja, uma unidade social.

É esse caráter social que o signo adquire que deixa claro que sua existência está atrelada à materialização da comunicação entre os indivíduos, pois nisso consiste sua natureza. Decorre dessa natureza que o espaço semiótico e o papel contínuo da comunicação social só se realiza de forma clara e completa por meio da linguagem. Daí Bakhtin e Volochinov (1997) afirmarem que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência e o modo mais puro e sensível da relação social; ela é ainda um signo neutro porque, diferentemente do signo ideológico, que é criado por uma função ideológica, a palavra, ao contrário, pode preencher qualquer função ideológica em quaisquer esferas de comunicação, sejam elas científica, estética, moral, religiosa etc.

Os autores chamam a atenção ainda para o fato de que além das esferas antes mencionadas temos também “[...] uma parte muito importante da comunicação ideológica que por sua vez não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da comunicação na vida cotidiana” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p. 35). Desse modo, por estar vinculada tanto aos processos de produção quanto às diversas esferas ideológicas formalizadas que existem, a palavra configura-se como o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana.

Ainda que a palavra, assim como os outros tipos de signos, seja fruto do consenso entre os indivíduos, ela é ao mesmo tempo produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem recurso a um material extracorporal. É por essa característica que a palavra adquiriu o status de material semiótico da vida interior, da consciência ou discurso interior. “A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p. 35). É por esse aspecto que, segundo os autores, para a compreensão da palavra, deve-se transcender aos conceitos usuais cunhados pela linguística ou pela filosofia da linguagem não-sociológicas; deve-se para além disso entender a palavra enquanto signo social para, a partir daí, compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. Devido esse papel que a palavra adquire como instrumento da consciência, ela “[...] funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p. 35). Essa característica é exemplificada pelos autores quando estes condicionam a compreensão dos fenômenos ideológicos à presença do discurso

interior, ou seja, um quadro, uma peça musical, um ritual ou mesmo um comportamento humano não são passíveis de compreensão sem que a palavra lhes acompanhe, todavia o contrário também é verdadeiro, pois não há palavra que por si só possa expressar com completude de sentidos uma composição musical ou mesmo uma paisagem, por exemplo.

Para os autores, a palavra constitui o objeto fundamental para o estudo das ideologias, por possuir propriedades inerentes. São elas: pureza semiótica, neutralidade ideológica, implicação na comunicação ordinária, possibilidade de interiorização e presença obrigatória em todo ato consciente. É por meio dessas propriedades que, segundo os teóricos, se poderia analisar as leis, as formas e os mecanismos que estão imbricados na construção da consciência pelos signos. Nesse sentido, a palavra constitui-se claramente como produto das ideologias, agindo em todas as situações sociais dado seu caráter ideológico.

Por esses atributos inerentes, “[...] a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1997, p. 40), pois ela constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica. Nesse sentido, a palavra é capaz ainda de registrar as fases transitórias das mudanças sociais ocorridas no tempo. Essa capacidade de registro evidencia um “[...] elo de ligação entre a estrutura sócio-política e a ideologia no sentido estrito do termo (ciência, arte etc.), realiza-se, materializa-se, sob a forma de interação verbal” (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1997, p. 40-41).

Como produto do consenso intermediado pela interação verbal, os signos, segundo os autores, são condicionados tanto pela organização social dos indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Quando essas formas se modificam, mudam também os signos. Assim, todo signo, realizando-se no processo da relação social, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1997).

Segundo os teóricos, essa perspectiva de tratamento do signo privilegia as formas de interação social, porém há outra perspectiva que é aquela de que trata o conteúdo do signo e do índice de valor que concomitantemente afeta seu conteúdo. Para referir-se a essa perspectiva, os autores evidenciam como, no desenvolvimento da sociedade, vão se criando objetos particulares e limitados que se tornam objeto da atenção do corpo social e que, por isso, ganham um valor particular. Por conta dessa valorização, somente esse grupo de objetos é que dará origem a signos que poderão se tornar elementos da comunicação por signos. Os autores explicam ainda que para que o signo goze dessa valorização é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, pois não há como o arbítrio

individual desempenhar aqui qualquer papel, visto que o signo só se cria entre indivíduos, no meio social. “Em outras palavras, não se pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social ” (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1997, p. 44).

O valor social a que se referem os autores, ainda que sejam os signos realizados pela voz do indivíduo, constitui índices sociais de valor com pretensões ao consenso. Ao exteriorizar-se no material ideológico, todo signo possui um tema e o tema ideológico possui sempre um índice de valor social que é de natureza interindividual. Para argumentar sobre essa propriedade Bakhtin e Volochinov, (1997) exemplificam como o grito do animal, enquanto reação à dor, é desprovido de índice de valor, pois trata-se de um fenômeno puramente natural. O grito, nesse sentido, não depende de uma atmosfera social, por isso não tem nenhuma representação semiótica. Por outro lado, para exemplificar como uma palavra comporta tanto o conteúdo do signo quanto um valor de índice dentro de uma interação social própria, trazemos a expressão “égua”. Essa expressão típica do falar paraense reverte-se de significado somente se realizada em um contexto interacional em que os falantes convencionaram um valor social para este signo, daí que o valor social do signo é de natureza interindividual. Esse exemplo demonstra como tema e forma do signo ideológico estão indissolivelmente ligados e não podem diferenciar-se, exceto de maneira abstrata.

Outra questão das mais importantes nessa discussão consiste na ideia de que o ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. Essa dialética só pode ocorrer nos limites de uma mesma comunidade semiótica, pois é neste meio que há o confronto de interesses, ou seja, a luta de classes. Para explicitar esse fenômeno, os autores primeiramente diferenciam comunidade semiótica de classe social. Por comunidade semiótica entende-se o grupo de indivíduos que utilizam o mesmo código ideológico de comunicação; já as classes sociais, servindo-se desse mesmo código, promovem o confronto dos índices de valor presentes nos signos ideológicos. É assim que “O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1997, p. 45). Como exemplo, podemos pensar na palavra “impeachment”, dependendo do grupo social por quem essa palavra é usada, ela comporta um acento diferenciado. Para uns podemos dizer que ela carrega consigo o significado de um ato democrático, porém, para outros grupos, essa mesma palavra adquire acepção de um ato totalmente contrário, adquire a acepção de “golpe”. Desse modo, nas condições normais de vida social, esta contradição implícita em cada signo ideológico não pode manifestar-se plenamente, porque um signo ideológico é, dentro da ideologia dominante, algo reacionário e

trata de estabilizar o momento diretamente anterior na dialética do processo gerador social, pretendendo acentuar a verdade de ontem como se fosse a de hoje.

É essa característica de plurivalência social do signo que possibilita o entrecruzamento dos índices de valor que o tornam vivo e capaz de mudar e sempre evoluir. Os autores esclarecem que, caso o signo seja eximido das tensões da luta social que lhe são inerentes, este poderá ser despido de seu caráter mais importante, ou seja, retirando o caráter plural do signo ele não mais será um instrumento racional e vivo para a sociedade. Assim, o que faz do signo ideológico vivo e dinâmico, também faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. Sabedora disso, “[...] a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p. 46). Porém, todo signo ideológico comporta duas facetas que não se revelam habitualmente, exceto em épocas de crise social ou de comoção reacionária; isso ocorre porque o signo ideológico, enquanto arena de luta social, pode expressar valores sociais que se entrecruzam justamente por advirem de orientações contraditórias. A palavra, sob essa perspectiva, revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.

Diante do exposto, compreendemos que os teóricos de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* ([1979] 1997), ao fundarem essa abordagem, que, àquela época, inaugurou uma nova perspectiva de trato com a linguagem, nos ajudaram em nosso trabalho a entender e viver a linguagem como um processo imanentemente interativo, que só se realiza por meio das relações sociais criadas pelas diferentes conceituações, ideologias e comportamentos. É, pois, por intermédio da interação social que os sujeitos constroem os seus discursos, sempre em resposta a um outro, em reconhecimento à sua existência e ao fato de que este outro se dirige a mim como seu interlocutor. Esse movimento constante operado pela linguagem, enquanto um trabalho historicamente situado, transforma os sujeitos e suas histórias de vida. Pautando-nos nesse constante movimento promovido pelos sujeitos por intermédio da linguagem, é que a seguir exploramos a relevância desses estudos para o ensino de língua materna.

### **2.2.2 A interlocução entre os estudos da Linguagem e o ensino de Língua materna**

Ao iniciarmos este subtópico buscando a interlocução entre os estudos da linguagem e o ensino de língua materna no Brasil. É salutar compreendermos que a primeira leitura das obras de Bakhtin e seu “Círculo”, que realmente extrapola o campo da pesquisa literária, que

até então era hegemônico no que se referia a tais postulados, é a leitura que o educador e pesquisador brasileiro João Wanderley Geraldi (1946-) fez desses escritos na década de 1980. Ao realizarmos esta referência pretendemos fazer uma breve incursão sobre os pressupostos da teoria interacionista cunhados por este estudioso a partir das obras do “Círculo de Bakhtin”. Para tanto, mais que uma abordagem relacionada a aspectos de sua filosofia da linguagem, é necessário retroceder e pensar o contexto histórico, social e educacional em que essas ideias foram inicialmente veiculadas. É, pois, a partir do ponto de vista histórico que poderemos entender a importância que teve a proposta de construção de conhecimento no ensino de língua materna do autor num contexto tão conturbado como o da “redemocratização” do país na década de 1980.

Nesse contexto, marcado principalmente pela entrada das classes populares na escola, a proposta de ensino de Geraldi ganha força, pois, em sua concepção, pensar a linguagem como interação implica pensar em modos de ação com a linguagem das classes trabalhadoras que agora passam a frequentar as escolas, mas têm seu falar e sua cultura ridicularizados ou ressignificados como erro. A “bandeira” que Geraldi levanta é a defesa da acolhida das diferenças dentro do próprio currículo, que até aquele momento dava primazia aos conteúdos gramaticais como eixo estruturante do currículo de Língua Portuguesa.

Outro aspecto relevante dessa nova maneira de encarar o ensino de língua materna diz respeito à possibilidade de enfrentamento do contexto político da ditadura militar que imperava, pois, a partir do processo de abertura política, foi possível aos brasileiros e, sobretudo, aos professores universitários, terem acesso a obras que não eram veiculadas no Brasil, justamente por conterem ideias que ultrapassavam o caráter simplista no trato com temas de cunho ideológico na área da educação. Essa possibilidade de embasamento teórico pelos profissionais da educação aponta para uma escola capaz de discutir temas ideológicos, de desconstruir os discursos que sustentavam o estado de exceção, as relações econômicas de opressão etc. promovidas pela vigência da ditadura.

Nesse sentido, para Geraldi (1997), pensar o ensino de língua materna à luz da linguagem implica compreender a interlocução como objeto privilegiado do ensino. Transpor essa perspectiva para o processo educacional, por sua vez, requer pensar o ensino situado em uma temporalidade específica, ou seja: se a linguagem é interação, eu, enquanto ser humano, enquanto professora, quando estou em sala de aula, já estou em um processo de interação que é o próprio processo de ensino. Essa compreensão do processo de interação é muito importante porque extrapola o princípio “didático” do ensino (aquele pelo qual se convencionou pensar a

educação como processo regulado exclusivamente pela ação do professor, sem intervenções internas e/ou externas) e lança seu olhar para as práticas sociais realizadas por sujeitos de grupos sociais distintos que estabelecem entre si relações que podem ser das mais variadas ordens.

No intuito de caracterizar essa postura assumida por Geraldi (1997) frente à sua leitura das obras do “Círculo”, apontamos duas noções principais que aproximam esses teóricos. A primeira noção refere-se à descrição das *concepções de linguagem* de cada época e a segunda diz respeito à adoção da noção de *enunciado/texto* no ensino de Língua Portuguesa.

Acerca da primeira, podemos dizer que é dos postulados de Bakhtin e Volochinov (1997) que vem a ideia de discutir as concepções de linguagem que embasavam o ensino de língua na escola. Esses autores levantaram uma questão semelhante quando discutiram, no final da década de 1920, as inconsistências apresentadas pelas concepções de linguagem que regiam o pensamento da época. Essas concepções são por eles denominadas “subjativismo idealista” e “objetivismo abstrato”.

No subjativismo idealista, tínhamos os psicólogos que concebiam a fala enquanto criação individual e a consciência como essência anterior à língua. Conforme essa tendência, segundo Bakhtin e Volochinov (1997), “O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual” (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1997, p.72). Segundo essa concepção, a linguagem surge como uma espécie de expressão posterior à formação do pensamento, assim, primeiro se formaria a identidade, o eu, e depois disso a identidade se expressaria por meio da linguagem. Nessa orientação, a linguagem se expressa como monológica, pois nela não se consideram nem o contexto sócio-histórico, menos ainda o papel do “outro” envolvido no ato comunicativo. Ignora-se, com isso, a interação verbal e pensa-se o sujeito como um ser psicológico.

Nessa orientação criticada por Bakhtin e Volochinov (1997), a noção de língua se firma nas proposições a seguir:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguístas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1997, p. 72-73).

Essa percepção fixa o olhar único e individual sobre o fenômeno da língua, pois nada além de percepções individuais são levadas em consideração. Tal perspectiva considerava o indivíduo o centro no ato da comunicação, desconsiderando com isso todo o contexto social de imersão desse indivíduo.

Diferindo do subjetivismo idealista, por outro lado, está a tendência chamada por Bakhtin e Volochinov (1997) de objetivismo abstrato. Os autores consideraram que “Segundo esta tendência, o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se no sistema linguístico, ou seja, nas formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1997, p.77). Essa tendência privilegiava o estudo estrutural da língua de um modo que Bakhtin e Volochinov (1997) a compararam ao estudo de uma língua morta. Na comparação que os autores propuseram, a língua se equipararia a um arco-íris imóvel, de cores bem definidas, que demarcariam estruturas estáticas das quais os usuários poderiam se servir e fazer uso. Do ponto de vista desta concepção, não se pode falar de uma criação refletida da língua pelo sujeito falante, pois aqui ocorreria exatamente o contrário, isto é, a língua teria prevalência sobre a consciência, o pensamento. Nessa orientação, os autores trazem as seguintes proposições:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si* (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1997, p. 82-83, *grifos dos autores*).

Por essas proposições, a linguagem serviria para representar o mundo objetivamente, o que representa uma ilusão, pois é como se a realidade se impusesse como uma verdade única e imutável. Essa aceção objetivista da língua tem suas raízes fincadas nas proposições da chamada escola de Genebra, que tem como seu principal representante Ferdinand de Saussure

(1857-1913). Em seus postulados sobre as bases do estruturalismo, o suíço definiu a língua como objeto de estudo da ciência da linguagem, opondo-a à fala, à escrita e aos outros códigos de linguagem. Assim, grosso modo, podemos dizer que, ao realizar essas oposições sob a justificativa de isolar o objeto de estudo, Saussure, como principal representante desta concepção, trata a língua como se esta fosse um código independente do indivíduo, que teria como embasamento uma rede de relações formadas por um sistema regido por regras combinatórias, no qual o fator determinante é o relacionado à estrutura.

Ao observar que as duas perspectivas descritas buscavam “encaixar” o fenômeno da linguagem em polos opostos, ora individual, ora estrutural, Bakhtin e Volochinov (1997) propõem uma terceira perspectiva que buscava a integração dos aspectos individuais e estruturais da língua com os aspectos provenientes da interação verbal. Segundo os autores,

Acreditamos que aqui como em qualquer lugar a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese; a verdade encontra-se além, mais longe, manifesta uma idêntica recusa tanto da tese como da antítese, e constitui uma síntese dialética (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1997, p. 109).

Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender com os autores que as coisas no mundo se dão em relação, e com a linguagem isso não é diferente, pois nessa perspectiva devemos entendê-la considerando tanto aspectos sociais quanto individuais, trazendo para o centro dessa compreensão o que chamaram de real unidade da comunicação, que é o enunciado concreto. Para eles,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1997, p. 123).

Esse aspecto relacional para o qual os autores nos chamam a atenção constitui a essência do dialogismo bakhtiniano, que se revela como o princípio constitutivo da linguagem e, por conseguinte, condição de existência do discurso. O dialogismo, por essa perspectiva, revela-se nas relações de sentido que se estabelecem em qualquer enunciação discursiva. Compreender o conceito de dialogismo implica, sobretudo, entender que todo evento comunicativo é regido por inúmeros outros discursos e também pela alteridade que se estabelece entre os

interlocutores, em um processo em que a enunciação se dá como uma resposta a discursos anteriormente proferidos.

As relações dialógicas podem não ser sempre imediatas, isto é, ocorrer no contato face a face, no entanto sempre há a resposta. O locutor de certo modo sempre se apresenta como o primeiro respondente, uma vez que todo discurso só pode ocorrer como uma resposta a outro discurso precedente. O ouvinte, por sua vez, não pode ser tomado como um mero receptor, porque ele participa ativamente do processo da comunicação verbal já que sua própria recepção e compreensão do significado pode ser encarada como uma atitude responsiva que immanentemente faz parte do processo comunicativo.

Baseando-se nas proposições expostas, Geraldi (1984) fez, na década de 1980, um aporte dessa teoria quando apontou que na escola também circulavam poucas concepções de linguagem, basicamente duas, pelas quais, ou se pensava na linguagem como expressão do pensamento, ou como instrumento de comunicação - relacionado à estrutura. Nas palavras do autor,

*A linguagem é a expressão do pensamento:* essa concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

*A linguagem é instrumento de comunicação:* essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas instruções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (GERALDI, 1984, p.41, *grifos do autor*).

Geraldi (1984) propôs uma terceira maneira de “enfrentar” esse fenômeno social, que foi a concepção de linguagem como interação, antes referenciada por Bakhtin e Volochinov (1997). Segundo o pesquisador,

*A linguagem é uma forma de interação:* mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 1984, p.41, *grifos do autor*).

Para o autor, cada uma das concepções de linguagem está diretamente relacionada com grandes correntes dos estudos linguísticos. A linguagem como expressão do pensamento estaria atrelada aos estudos tradicionais da língua e a concebia como a tradução do pensamento, um

produto acabado e estável. A segunda concepção, que trata a linguagem como instrumento de comunicação, relaciona-se aos estudos do estruturalismo e do transformacionalismo, que, por sua vez, ao conceberem a língua enquanto um conjunto de códigos, admitem apenas o conhecimento deste pelo emissor e pelo receptor para que a comunicação aconteça. Na terceira concepção, que compreende a língua como forma de interação, temos uma associação à linguística da enunciação, para a qual a língua não se reduz a traduzir um pensamento ou decodificar signos; por meio da língua realizam-se inúmeras ações, como confrontar, persuadir, informar, confortar etc., e criam-se compromissos que não poderiam ser estabelecidos senão por meio do uso da língua.

Geraldi (1984) defende a necessidade de se tomar a terceira perspectiva como concepção que guie tanto as ações metodológicas do professor quanto sua postura relativa à educação. Isso porque ela “[...] situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1984, p. 41). Essa postura diferenciada de que nos fala o autor passa pela percepção de que a língua só pode existir no jogo que se joga na sociedade, ou seja, na interlocução. É por isso que, ainda segundo o estudioso, o estudo da língua deve buscar mais do que fazer classificações; deve detectar os compromissos que se criam por meio da fala e, por conseguinte, as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.

Assim, segundo Geraldi (1984), é preciso reconhecer o fracasso da escola e, conseqüentemente, o fracasso do ensino de Língua Portuguesa nessa escola tal qual vem sendo praticado em quase todas as nossas aulas. Reconhecer esse fracasso e partilhar seus resultados, no entanto não significa responsabilizar o professor como “culpado-mor” dessa situação. São conhecidas as condições de trabalho dos professores da educação básica e a lógica cruel e arbitrária a que a educação tem sido exposta por intermédio da escassa destinação de recursos. É nesse ambiente de contradições que se apresentam que “[...] poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos” (GERALDI, 1984, p.40).

Esse fazer enquanto ação docente está atrelado inevitavelmente a uma opção política que, por sua vez, envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade da sala de aula. Dessa forma, “[...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá [...] ao caminho por que optamos” (GERALDI, 1984, p.40). É nesse sentido, então, que concebemos a primeira interlocução entre os autores mencionados

nesta seção. Todas essas ações relacionam-se a concepções de compreensão do mundo que exigem uma tomada de posição perante os desafios que se apresentam diariamente na vida e, como consequência, na prática de sala de aula.

A segunda noção que aproxima os pressupostos do “Círculo de Bakhtin” e os estudos de Geraldi (1997), conforme antecipamos, refere-se à adoção do *enunciado/texto* como unidade privilegiada de trabalho. Ao tornar a noção de enunciado eixo articulador de sua teoria sobre o ensino de língua materna, Geraldi (1984; 1997) propõe o texto como centro do ensino nas aulas de Língua Portuguesa, por considerar que o texto “[...] é o melhor lugar de expressão da dialética entre a estabilidade e instabilidade da língua” (GERALDI, 2015, p. 141).

Ainda que “texto” não seja uma categoria de análise específica do dialogismo bakhtiniano, é perceptível a relação estabelecida com esse conceito, pois, quando Geraldi se refere ao texto, ele na verdade está se remontando à ideia do “Círculo” de que a unidade real da comunicação verbal é o enunciado único, concreto, encadeado numa sequência de enunciados que só podem se realizar na interação. Para o autor,

[...] a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado, tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (GERALDI, 2015, p. 116).

A adoção produtiva do texto na sala de aula de língua materna requer do professor, portanto, o trato com o imprevisível, com as significações construídas dentro da sala de aula juntamente com os alunos e não a simples reprodução de explicações já formuladas e “prontas” para serem “copiadas”. A experiência que se quer com o texto perpassa a construção de sentidos compartilhada e experienciada nas múltiplas possibilidades de contatos que os interlocutores podem realizar.

Todas as reflexões até agora empreendidas nos levam a apontar para um aspecto determinante em nossa concepção teórica que se afirma na orientação de Geraldi (1997) sobre o interacionismo, pois esse autor nos esclarece que uma visão de ensino nessas linhas não se circunscreve em uma visão didática do ensino de língua materna. Para Geraldi (1997), o processo de constituição dos sujeitos na escola não obedece a princípios específicos, distintos daqueles que orientam outros tipos de trocas sociais. Para o autor, é preciso pensar na figura do professor como um sujeito que se constitui na linguagem, não apenas pelo modo como ensina,

mas, e principalmente, pela forma como se propõe a construir formas de estar em sua própria profissão. É essa maneira singular de atuar no dia a dia da escola que engendra ações que podem ultrapassar o trabalho individual da sala de aula e remeter a compromissos coletivos assumidos com os colegas de trabalho, como em nosso caso.

É nesse sentido, então, que a adesão do professor a uma postura interacionista lhe impõe novos desafios que deverão nortear sua prática. Geraldi (1997) nos apresenta algumas condições necessárias a essa mudança de postura. Para ele, deve haver uma interconexão entre as atividades desenvolvidas dentro do espaço da sala de aula. Tais atividades devem levar em conta ações *com*, *sobre* e *da* linguagem. Exemplificando, se a aula é de português e uma língua só existe enquanto interação concreta, o que o aluno deve fazer na maior parte do tempo da aula de português é estar em trabalho constante de interação – ou seja, deve estar realizando atividade linguística. A aula por essa perspectiva seria mais dedicada a usar a língua para fazer “coisas” do que para estudar a língua enquanto objeto abstrato. É daí que se desdobra essa análise da atividade linguística, pois “usar” a língua implica realizar variadas ações, inclusive com algum grau de abstração e análise - atividade metalinguística. Exploramos melhor essas proposições a seguir.

Ações *com* a linguagem são aquelas que ocorrem inevitavelmente entre um *eu* e um *tu* no processo mesmo da interação verbal. Segundo o autor, essas ações são direcionadas de acordo com as intenções do que se almeja por meio da linguagem, ou seja, “[...] *através destas ações alteram-se as relações entre os sujeitos envolvidos no processo*” (GERALDI, 1997, p. 29, *grifos do autor*). Por intermédio da realização dessas operações discursivas pelos interlocutores é que se podem atingir os objetivos que motivaram a interação. No campo do ensino, o estudioso associa essas ações às atividades linguísticas que correspondem ao agenciamento dos recursos expressivos pelo locutor no intuito de conseguir o que pretende com a linguagem; como exemplos, podemos citar: dar uma ordem a outrem, fazer-lhe um pedido, expressar um ponto de vista sobre determinado assunto etc.

As ações *sobre* a linguagem, por sua vez, implicam no trato diferenciado com os recursos linguísticos, pois elas têm como objetivo ressignificar esses recursos conforme a intenção do falante ou as circunstâncias em que se desenvolve a interação. Trata-se de situações em que sobre a palavra incide algum tipo de negociação que se torna necessária para expressar uma mensagem ou mesmo realizar uma ação. São exemplos de ações que se faz *sobre* a linguagem: as hesitações, as pausas longas, as negociações de sentido, as reelaborações etc. ou seja, independentemente da consciência ou não, tomadas as próprias expressões usadas como

objeto, suspendem o tratamento do tema a que os interlocutores se dedicam para refletir sobre os recursos expressivos que estão em uso (GERALDI, 1997). Essas ações, assim como as ações *com* a linguagem, são consideradas pelo autor como um tipo de “trabalho” com a linguagem, pois são operações que agenciam recursos expressivos que, sozinhos, não conseguiriam estabelecer sentido.

A respeito das ações *da* linguagem, Geraldi (1997) assinala que estas são as ações que a linguagem realiza sobre o sujeito quando este a utiliza, tanto por meio da fala quanto pela escrita. Sobre essas ações, o sujeito tem pouco controle, já que as significações do signo linguístico se produzem coletivamente e sofrem os impactos da retomada dos produtos herdados do passado na produção do universo discursivo do presente. Esse movimento remonta ao que Bakhtin chama de “[...] a mais visível forma da ação da linguagem sobre os sujeitos, suas consciências se constituem e operam através do material sígnico que adquirem nos espaços das interações que a própria formação social lhes permite” (GERALDI, 1997, p. 56).

Essas três ações que o autor elenca estão intrinsecamente interligadas, uma vez que estão presentes nos três também tipos de atividades classificadas pelo autor como linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Nas palavras do autor,

- a) *As atividades linguísticas*: são aquelas praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, “vão de si” permitindo a progressão do assunto [...]
- b) *As atividades epilinguísticas*: são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos seu objeto [...]
- c) *As atividades metalinguísticas*: são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua (GERALDI, 1997, p. 20-25).

Mais que a distinção entre tipos de atividades, essas conceituações que Geraldi (1997) apresenta nos permitem pensar em implicações metodológicas, mesmo que essas atividades por vezes possam ocorrer concomitantemente. O autor defende que as atividades linguísticas e epilinguísticas devem preceder às atividades metalinguísticas e que estas, por vez, se remetam àquelas que lhe deram origem. Desse modo, segundo o estudioso, pode-se fugir à forma descontextualizada como os conteúdos eram trabalhados, principalmente os gramaticais.

Essa perspectiva, àquela época, lançou um novo olhar para o ensino e para as atividades interlocutivas em sala de aula, pois, fruto de uma longa tradição normativa, as aulas eram encaradas como atividades instrumentais de acesso e apropriação do conhecimento científico

que se apresenta como o tema ou assunto das falas em sala de aula. Assim, o diálogo que se realizava nesse ambiente, geralmente topicalizava certo tema que era falado e lido. Nessas interlocuções, realizadas em determinado tempo e por sujeitos específicos, acreditava-se que tal conteúdo ou tema era aprendido, já que na sala de aula se falou, se leu e se escreveu sobre ele, bem como se aplicou as correções que foram necessárias em cada momento do processo.

Geraldi (1997) afirma que simultaneamente à topicalização dos objetos de ensino ocorre outro tipo de aprendizagem, uma aprendizagem implícita que se relaciona ao *processo que a conduziu*, pois os temas ou conteúdos destas interlocuções são constituídos como conteúdos de ensino prontos para aplicação. Ao aprendiz cabe tão somente “aprender” esses conteúdos, haja vista que a interlocução em sala de aula se caracterizaria mais como avaliação de incorporação do que já se encontra pronto e acabado do que como construção do conhecimento entre os pares. Essa situação leva à percepção de que o fracasso escolar estaria estritamente relacionado aos atores da sala de aula, professor e aluno, não tendo importância os fatores externos.

O autor discorda desse ponto de vista. Para Geraldi (1997) não se pode acreditar na ingênua percepção de que, para tudo o que se tem a dizer, existe uma expressão pronta e acabada, adequada e disponível ao falante da língua, e que este pode com ela representar o mundo e suas ações. Para o autor, deve-se dispensar atenção especial aos processos de negociação de sentidos como: mal-entendidos, retificações, correções auto e hetero-iniciadas etc., pois o falar depende não somente do conhecimento dos recursos expressivos da língua, mas principalmente das construções de sentido destas expressões no ato mesmo da interlocução.

O pesquisador adverte, porém, que, se por um lado não se pode pensar a linguagem como algo pronto e acabado, com formas adequadas e disponíveis ao falante, também não se deve pensar em sua absoluta indeterminação, pois isso “[...] seria trocar uma ilusão por outra: a ilusão da uniformidade pela ilusão da multiplicidade indeterminada” (GERALDI, 1997, p.10). O autor propõe que se considere a linguagem como fruto de um trabalho linguístico ininterrupto entre locutor e interlocutor, que está sempre a produzir uma sistematização aberta, que, por sua vez, é consequência do equilíbrio entre duas exigências opostas: a tendência à diferenciação e a tendência à repetição. Trata-se, portanto, de se conceber a linguagem como uma atividade constitutiva da qual as línguas são produtos. É por essa razão que nas práticas discursivas sempre se reencontram subjetividade e objetividade, singularidade e generalização, qualidades específicas, segundo Bakhtin (1997), presentes nos tons apreciativos de cada enunciação.

Compreendendo que não temos como nos esquivar dos tons apreciativos sobre os quais se reporta Bakhtin, adentramos agora às subseções que versam acerca do ato avaliativo.

### 2.3 O conceito de avaliação e suas implicações ideológicas

Nesta subseção, discorreremos acerca da avaliação, aspecto de extrema importância quando se busca compreender a linguagem como interação no espaço da sala de aula de Língua Portuguesa. Para tanto, exporemos o conceito de avaliação e sua relação com aspectos ideológicos da linguagem e, na sequência, refletiremos sobre a avaliação do texto na escola como um trabalho do professor e dos alunos nas aulas de língua materna.

No campo pedagógico, o conceito de avaliação vem sofrendo modificações/complementações desde que este surgiu, segundo Perrenoud (1999), por volta do século XVII. Nesse período, o conceito ainda não carregava as conotações negativas que lhe foram sendo atribuídas a partir do século XIX, quando “avaliar” se tornou sinônimo de aferição/legitimação do saber estabelecido pela instituição escolar frente a uma nova clientela que passava a frequentar esse espaço. Essa clientela, pertencente à camada menos privilegiada da sociedade, ou seja, os filhos das classes trabalhadoras, chegou à sala de aula impulsionada pela escolarização obrigatória, no entanto, não havia preocupação com a aprendizagem ou permanência desses alunos.

A escola se contentava em “dar oportunidade de igualdade a todos” com um ensino igualmente distribuído. Entendia-se que, se os alunos tivessem vontade e capacidade intelectual, aprenderiam, caso contrário teriam mau desempenho nas avaliações e seriam impedidos de prosseguir nos estudos. A escola não se sentia responsável pelas desigualdades nas aprendizagens, uma vez que sua função se limitava a oferecer oportunidades “iguais” de aprendizagem aos alunos, cabendo a estes atingir os patamares esperados pelo sistema.

Essa perspectiva relaciona-se diretamente com o fracasso escolar vivenciado pelos alunos das classes trabalhadoras. Soares (1992), referindo-se ao contexto específico do Brasil nos anos 1970 e 1980, chega a dizer que essa escola que se quis “para o povo”, por meio da expansão de matrículas, se mostrou muito mais “contra o povo”. Ao realizar essa comparação, a autora se refere aos efeitos que a aparente “democratização do ensino” trouxe para essa parcela da população, em especial no que diz respeito ao modo como a Língua Portuguesa era ensinada e aos modos como era usada por diferentes grupos sociais. Para realizar sua exposição, a autora apresenta três maneiras diferentes de ver/compreender o fracasso escolar, materializadas na forma de três ideologias que evidenciam a relação entre a escola e as desigualdades sociais.

As ideologias a que a autora se refere são chamadas por ela de “Ideologia do dom”, “Ideologia da deficiência cultural” e “Ideologia da diferença cultural”. A compreensão dessas

ideologias, associada diretamente aos usos que se faz da linguagem como uma prática social, nos faz perceber o quanto são intrínsecas essas relações com o conceito de avaliação cunhado desde o século XIX.

A “Ideologia do dom” é aquela que reconhece que, à escola, cabe tão somente proporcionar “Que todos tenham seu lugar – e a todos terá sido dado o mesmo ponto de partida. Qual será o ponto de chegada - sucesso ou fracasso -, isso dependerá de cada um” (SOARES, 1992, p. 10). Conforme essa perspectiva, a escola, por meio dos mecanismos de avaliação, tinha como função realizar uma espécie de “triagem” entre os alunos, separando os que apresentavam melhor aproveitamento escolar daqueles menos “capazes”, ou seja, com baixo aproveitamento. Com essa atitude, a escola legitima a concentração do fracasso escolar nos alunos provenientes das classes populares, pois estes tendiam a ter um rendimento pior em virtude de fatores diversos.

No que respeita à “Ideologia da deficiência cultural”, a culpabilização é ampliada do individual para o coletivo, ou seja, a responsabilidade pelo fracasso do aluno das classes trabalhadoras estaria relacionada à “[...] ‘superioridade’ do contexto cultural das classes dominantes, em confronto com a ‘pobreza cultural’ do contexto em que vivem as classes dominadas” (SOARES, 1992, p. 13). Por essa perspectiva, segundo a autora, os alunos apresentariam desvantagens ou “déficits” resultantes da “falta de cultura” circulante no meio em que viviam – ausência de livros ou jornais na casa, falta de acesso a bibliotecas, teatros etc.

Em contraposição a essa ideologia por último citada, emergiu, principalmente do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, uma terceira maneira de explicar o fracasso escolar. A chamada “Ideologia das diferenças culturais” não mais apontava para a complexidade ou superioridade de uma cultura em detrimento de outra. Para esta última vertente, as culturas são distintas umas das outras e, por isso, todas possuem uma estrutura coerente e complexa que as legitima. Segundo essa ideologia, ao se pensar no fracasso escolar deve-se levar em consideração que

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errados’ (SOARES, 1992, p. 15).

Essa compreensão remete à noção das hierarquias de excelência que criam as comparações entre os alunos sempre com base em um “modelo”. Esse modelo, sendo

estruturado a partir dos padrões das classes dominantes, força a marginalização cultural dos alunos das classes populares, pois, não havendo nem familiarização, nem valorização de outra cultura a não ser a cultura etnocêntrica, ocorre por parte da escola a discriminação dessa clientela, “[...] não por deficiências intelectuais ou culturais como sugerem as *ideologias do dom* e a *ideologia da deficiência cultural*, mas porque é diferente como afirma a *ideologia das diferenças culturais*” (SOARES, 1992, p. 14, *grifos da autora*).

No que se refere especificamente à língua, percebe-se que há uma norma linguística que é valorizada pela escola em detrimento das outras que são por ela estigmatizadas. Essa supervalorização de normas é o ponto sobre o qual Soares (1992) se posiciona contrariamente. Para a autora, deve-se assumir que existem diferentes formas de linguagem que se utilizam de uma mesma língua, daí a importância em não se depreciar nenhuma delas. O problema, de acordo com ela, coloca-se não apenas no âmbito dos conflitos linguísticos existentes; o problema maior está na escola que “[...] não se reorganizou, diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido a ‘crise da linguagem’ é, na verdade, uma crise da instituição escolar” (SOARES, 1992, p. 69).

Como forma de enfrentamento da crise, essa estudiosa propõe que a instituição escolar ultrapasse o antagonismo entre a “escola redentora” e a “escola impotente”. Na primeira, a escola é vista como um lugar de superação das deficiências e, na segunda, essa instituição restringe-se a apenas preservar as diferenças causadas pelas deficiências. Soares (1992) observa que, sendo a escola espelho da sociedade, é dela que deve surgir forças progressistas que impulsionem a transformação social, pela superação das desigualdades.

Tais transformações sociais problematizadas por Soares (1992) perpassam por três aspectos que se interconectam. O primeiro refere-se à análise sociológica das relações entre escola e sociedade que, ao voltar-se para o ensino de língua materna, deve considerar as condições sociais e econômicas de uma sociedade dividida em classes. Nas palavras da autora, o ensino

[...] tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo (SOARES, 1992, p. 78).

Essa tomada de consciência que o ensino de língua deve proporcionar aos alunos das classes populares remete não a uma adaptação, mas a mudança de sua situação de

marginalização. O segundo aspecto observado por Soares (1992) diz respeito ao reconhecimento da importância que a identificação das diferenças entre os dialetos têm nesse processo de reformulação do ensino de língua materna. Por último, a autora aponta para a relevância que os estudos no campo de intersecção entre a linguagem e a socialização, em diferentes classes sociais, têm demonstrado acerca das relações entre variedades linguísticas e o desenvolvimento cognitivo.

A exposição empreendida por Soares (1992) demonstra que é na articulação entre os conhecimentos produzidos por diferentes teorias, em diferentes campos, que se deve fundamentar o ensino de Língua Portuguesa para que se caminhe de fato para o processo de transformação social. Porém, a autora adverte que, para que esses conhecimentos realmente transformem o ensino de língua materna, é fundamental que se compreenda que “[...] ensinar *por meio da língua* e, principalmente, ensinar *a língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*” (SOARES, 1992, p. 79, *grifos da autora*).

Quando essa estudiosa aborda o caráter político do ensino de língua materna, faz-nos refletir sobre o ato avaliativo também como opção de cunho político, pois, de acordo com Perrenoud (1999), não se deve separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais amplo acerca das finalidades da escola. Compreendemos que a busca pela reversão do quadro atual, pelo qual se observa uma perspectiva de fracasso em sobreposição à perspectiva de sucesso escolar, perpassa pela compreensão do ato de avaliar.

Para Perrenoud (1999), o sistema escolar tem sido regido, ao longo dos anos, por duas lógicas: a primeira é a lógica tradicional e a segunda é a formativa. Sobre a primeira, o autor afirma que ela está ligada a uma concepção tradicionalista do ensino, ancorada na escola em dois polos: *criação de hierarquias de excelência* e *função de certificação*. Acerca das hierarquias de excelência, o autor ressalta que as normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação, em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso. Por essa óptica, o fracasso na escola é encarado como a simples consequência das dificuldades de aprendizagem e principalmente como uma falta individual de conhecimentos e competências. Essa visão, que “inofensivamente” tenta apresentar o fracasso escolar como algo natural do processo de ensino e aprendizagem, acaba por encobrir a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, isto é, de processos históricos de exclusão que se direcionam não a indivíduos, mas a grupos ou classes sociais. A execução desses procedimentos de exclusão nessa instituição

revela arbitrariedades que se encontram encobertas por definições aparentemente “objetivas” de níveis de exigência que separariam aqueles que têm êxito daqueles que não tem.

Ainda no domínio da concepção tradicional, Perrenoud (1999) nos remete à função de certificação que a avaliação adquire, porquanto aquele que não tem um diploma para “comprovar” sua capacidade, não é considerado um profissional competente. Nas escolas essa certificação funciona como um comprovante de “aptidão”, pelo qual é considerado apto a prosseguir nos estudos aqueles que têm um certificado de aprovação. No entanto, a certificação em si fornece poucas informações sobre saberes e competências adquiridas, o que ela oferece é um aluno que sabe “globalmente” o que é necessário saber para que ele possa avançar de uma série para outra. Nesses dois polos, a avaliação tradicional está a serviço da seleção e da classificação.

Em oposição à lógica tradicional da avaliação, segundo a qual apenas alguns poderiam ter êxito em detrimento dos outros, surgiu na década de 1960, o conceito de avaliação formativa, primeiramente cunhado por Scriven (1967), a partir do qual se passou a pensar na possibilidade de fazer com que todos os alunos pudessem chegar ao êxito, não apenas alguns. Dessas primeiras impressões, Perrenoud (1999) cunhou seu conceito: “Proponho considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (PERRENOUD, 1999, p. 78). Nesse sentido, para o autor, a avaliação formativa deve estar a serviço das necessidades educacionais dos alunos.

Dado relevante da teoria de Perrenoud (1999) revela-se quando o autor, ao discutir uma abordagem pragmática da avaliação formativa, admite

Não basta ser adepto da ideia de uma avaliação formativa. Um professor deve ainda ter os meios de *construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção* em função de sua concepção pessoal do ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar (PERRENOUD, 1999, p. 122, *grifos do autor*).

Esse teórico deixa claro que uma avaliação que realmente se quer formativa, além de pensar no aluno como centro do processo, deve ainda atentar para a liberdade de ação do professor como conhecedor tanto de seus alunos como dos problemas que afetam diretamente a sala de aula. Nesse sentido, segundo o autor, uma alternativa de enfrentamento dessa problemática é a aliança entre a intuição e a instrumentalização. Isso significa assumir que “[...] em numerosos momentos, a intuição *basta*, [...] em outros momentos, para certos alunos [...] é

preciso com conhecimento de causa [...] apelar a procedimentos sistemáticos de observação” (PERRENOUD, 1999, p. 125). Compreendemos que, ao dizer isso, Perrenoud nos fala da importância de que o professor tenha acesso a uma boa formação teórica, com base na qual possa tomar decisões com responsabilidade – ponto em que a visão deste autor parece coincidir com a de Geraldi (1997).

O pragmatismo que nos exige a avaliação formativa pressupõe um ecletismo constante entre o subjetivo e a defesa de uma instrumentalização adequada. Ressalte-se que a avaliação deve instalar-se como cultura, ser uma ação permanente, organizada e pragmática. Sendo assim, parece coerente que a prática da avaliação formativa não seja em si limitante, que ela possa para além da nota, promover a regulação das aprendizagens. O conceito de regulação em Perrenoud (1999) pressupõe um deslocamento nas ações em sala de aula, de modo que os alunos adquiram maneiras de regular suas próprias aprendizagens, ou seja, para este teórico a avaliação formativa deve promover a regulação individual.

Conforme assevera Perrenoud (1999), “[...] descrever a avaliação como oscilando entre duas lógicas – tradicional e emergente - apenas é evidentemente simplificador” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Na realidade, há muitas outras, pois, antes de regular aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e de cooperação em sala de aula. Nesse sentido, ao apresentarmos neste subtópico nossa concepção de avaliação, assumimos que o ensinar e o aprender não se reduzem a processos de transmissão e assimilação de informações e/ou modelos; mais que isso, esses processos devem instituir o pensamento crítico, favorecer a autonomia intelectual e a criatividade dos envolvidos nesses processos.

Desses pressupostos, decorre a urgência de uma teoria da avaliação que, visando à transformação social, assim como assevera Soares (1992), permita a superação do fracasso e contribua para que as práticas avaliativas sejam, de fato, um processo que envolva pesquisa, interpretação e ação sobre os dados encontrados, o que pode nos levar à superação de práticas de ensino descontextualizadas, que não contribuem para aprendizagens significativas no campo da linguagem. Acerca das práticas que podem contribuir para a aquisição e formação de tais aprendizagens apontamos a interlocução que o texto escrito pelo aluno pressupõe. Discorreremos a esse respeito a seguir.

### 2.3.1 Avaliação do texto: implicações para o aluno e para o professor

Como pudemos observar na exposição empreendida até este momento, o conceito de avaliação está diretamente ligado a uma concepção ideológica de sociedade e conseqüentemente de sujeito, já que também deve ser tomado como um ato político. Nesse sentido, ao encarar a escrita em seus usos sociais e nos depararmos com diferentes tipos de textos, somos chamados a emitir opiniões, fazer questionamentos, concordar ou não com determinados argumentos e isso, de acordo com Geraldi (1984), é avaliar; porém essa avaliação é distinta daquela que há tempos vem sendo empreendida ao corrigir as “redações” na escola.

Segundo Geraldi (1984), para procedermos a uma prática de avaliação de textos mais condizente com as demandas de uma sociedade altamente letrada como a nossa, dois deslocamentos na sala de aula de língua materna são necessários: o primeiro é aquele relacionado às funções dos envolvidos no processo. Para o autor, é imprescindível que aluno e professor sejam reconhecidos por suas funções enquanto sujeitos historicamente situados, ou seja, em vez de termos o aluno que escreve a redação e o professor que corrige e dá uma nota para a redação, é importante que incentivemos as funções aluno-autor e professor-leitor. A esse primeiro deslocamento subjaz o segundo, que diz respeito ao próprio ato de produção escolar de textos.

Geraldi (1984) afirma que “[...] para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude - enquanto professores - ante o aluno” (GERALDI, 1984, p. 128). Essa mudança frente ao texto e ao sujeito, apontada pelo autor, implica tornar-se do aluno seu interlocutor para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc. Isso sim, segundo o autor, seria uma maneira de superar a artificialidade das redações e aliar a avaliação social que se faz da escrita fora da escola com os critérios e normas que a escola, tem o dever de ensinar (GERALDI, 1984).

Assim como Geraldi (1984), Costa Val *et al.* (2009) reforçam a presença da avaliação social da escrita presente nas mais variadas situações de comunicação verbal, e ainda ressaltam a importância da avaliação para as práticas de escrita em contexto escolar. Isso porque negar uma atitude avaliativa frente ao texto do aluno seria caminhar na direção contrária às práticas comuns e esperadas pelos interlocutores de um texto, “[...] seria distanciar e diferenciar, cada vez mais, o uso da linguagem tipicamente escolar daquele que é praticado fora da escola” (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 32).

Nesse processo de avaliar o texto escolar, dúvidas ainda pairam: se negamos o olhar punitivo, principalmente aquele que vê o erro como “falha”, mas em contrapartida também evitamos lançar para o texto o olhar passivo do espontaneísmo, que diz que avaliar negativamente o texto pode inibir a criatividade do aluno perante a escrita, que caminho seguir? Ao responder a esse questionamento, Costa Val *et al.* (2009) apontam prejuízos na aprendizagem tanto em uma quanto em outra prática. Advinda de uma tradição em que a correção gramatical era o único objetivo do ensino da escrita na escola, a primeira atitude vislumbra um caminho que há muito tempo vem sendo praticado na instituição escolar. Segundo relata Geraldi, em entrevista concedida às professoras Livia Suassuna e Rosângela Bernardino, “Quando comecei a dar aulas, nos anos 1960 [...] Quando se ensinava gramática, havia uma crença de que da gramaticalização sairia um desempenho linguístico adequado na leitura e na escrita, isso era indiscutível” (SUASSUNA; BERNARDINO, 2017, p. 491).

Já a segunda atitude é defendida por aqueles que veem o processo de escrita, no contexto escolar, muito carregado do sentido punitivo, que acaba produzindo no aluno o sentimento de fracasso perante essa modalidade da língua. Essa corrente de pensamento se fez presente principalmente na década de 1980, momento em que se condenou as teorias gramaticais formalistas e a postura prescritivista do ensino, as quais foram desprestigiadas pelas novas tendências advindas da ascensão dos estudos linguísticos. Essas novas tendências, segundo Geraldi, trouxeram para o chão da sala de aula de língua materna a incerteza do novo, “E estar na incerteza é um avanço porque abre horizontes. As certezas fecham possibilidades, apenham a vida em todos os sentidos. Também no ensino. Também na ciência. Também na política” (SUASSUNA; BERNARDINO, 2017, p. 491).

Entendemos, então, de acordo com nossas orientações teóricas, que é necessário redirecionar o processo de avaliação de textos na escola, apontando para além do artificialismo do “tudo pode” ou do autoritarismo do “está tudo errado”. Esse redirecionamento coloca em evidência os deslocamentos, já referidos, propostos por Geraldi (1984), pois incidem diretamente nas funções dos sujeitos e no modo como a produção de textos tem sido realizada e avaliada na escola. Assim, se compreendemos a língua como um sistema aberto e ao mesmo tempo integrado por diferentes níveis e se, em consequência, consideramos o texto como resultado de suas condições de produção, a compreensão que buscamos ter acerca da avaliação do texto escrito tem que levar em conta tanto os aspectos formais quanto os aspectos textuais e discursivos que o compõem.

Nessa busca de olhar de maneira mais real e concreta o texto do aluno, compreendemos que o modo como olhamos determinado objeto nos faz ver alguns aspectos e não enxergar outros, por isso creditamos ao estabelecimento de critérios de avaliação um papel importante na avaliação escolar do texto. Se estes critérios forem contextualizados, eles podem funcionar como balizas da avaliação, na medida em que orientam não só o trabalho do professor, como também as trajetórias de aprendizagens dos alunos. Daí que, coadunando-nos com Riolfi *et al.* (2008), defendemos uma avaliação formativa que tenha como objetivo ensinar de fato, em um trabalho constante e planejado que envolva diagnosticar, propor atividades de ensino, e voltar a diagnosticar. Nessa perspectiva, a ação do professor forma o aluno, não o classifica. A autora complementa: “Os resultados finais, sejam eles pequenos, sejam grandes, não são mais importantes do que o avanço do aluno durante o processo; portanto, esse tipo de avaliação é processual, e não pontual” (RIOLFI, *et al.*, 2008, p. 201).

Seguindo a compreensão de que, ao avaliar o texto, é importante que haja satisfatória articulação entre os elementos que o compõem é imprescindível que na avaliação se perceba o texto como um espaço no qual o sujeito marca sua presença. Uma das formas de observar essa presença, para nós, revela-se na compreensão dos indícios de autoria presentes nos textos escolares, referenciada por Possenti (2009). Segundo o autor, não basta que o texto satisfaça as exigências em nível gramatical ou textual: “*As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto e/ou da gramática*” (POSSENTI, 2009, p. 110).

A noção de autoria nesse contexto revela-se na noção de singularidade aliada à questão do estilo. Assim, o autor propõe como uma forma de observar a autoria no texto três atitudes: *dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto e evitar a mesmice*. Essas atitudes evidenciam intervenções do sujeito em seu próprio discurso, intervenções que devem ser compreendidas tanto em sentido histórico, pois não se trata de atitudes individuais, quanto em sentido de singularidade, de originalidade, uma vez que sujeitos ocupando uma mesma posição não intervêm da mesma forma nos discursos que produzem. Há, sim, um gesto singular de inscrição de cada sujeito em seu discurso, configurando-se num modo particular de como dizer o que se pretende dizer. Assim sendo, a autoria de um texto é conferida pela tomada de posição, pela assunção de um ponto de vista daquele que enuncia em relação ao seu discurso (POSSENTI, 2009).

Os apontamentos de Possenti (2009) nos permitem, em referência ao âmbito da avaliação, pensar a produção textual *na* escola levando em consideração que a autoria não reside em buscar algo novo naquilo que o aluno produziu, mas, sobretudo, procurar uma atitude de

compromisso com o texto, com o discurso. O comprometimento do aluno com o seu dizer organizará a articulação do que deve ou do que necessita ser dito e vai revelar um aluno-autor. Nesse ponto, encontramos um espaço de autoria possível de ser produzido e observado e pelo qual se leve em conta principalmente “[...] que escrever, *na escola*, seja mais do que acertar” (POSSENTI, 2009, p. 117, *grifos nossos*).

Outro autor que nos traz apontamentos relevantes sobre a avaliação do texto escolar é Fairchild (2007). Ele sustenta que uma das dificuldades em se conduzir o trabalho com o texto nas aulas de língua materna está relacionada a não saber lidar com as produções dos alunos, haja vista que estas trazem consigo uma gama de diferentes tratamentos com a língua escrita. “Tendo em mãos um conjunto assim díspar de textos, é difícil estabelecer um único parâmetro com o qual abarcar todas as questões que daí relevam, bem como seria inviável lidar ponto a ponto com todos os aspectos do texto” (FAIRCHILD, 2007, p. 232).

Seguindo sua exposição, o pesquisador diz que “Essa situação parece decorrer do fato de que a escola incorporou a noção de um ensino de língua baseado na unidade do texto, mas não incorporou elementos de teorias linguísticas suficientes para estabelecer uma postura clara sobre o que seja ‘avaliar’ no registro do texto” (FAIRCHILD, 2007, p. 232). Decorre dessa insuficiência a postura de apenas observar na avaliação os aspectos gramaticais da superfície textual. Como uma forma de construir algumas estratégias para enfrentamento dessa problemática, o pesquisador assevera que

[...] não é possível trabalhar simultaneamente com todos os aspectos textuais e discursivos envolvidos na produção de um texto a cada vez que se trabalhe com o texto. Sendo assim, pelo menos em alguns momentos é necessário que o trabalho se pautar no ensino de aspectos específicos de leitura e escrita, ao custo de deixar de lado, momentaneamente, outras questões que também poderiam ser tematizadas em aula (FAIRCHILD, 2007, p. 232).

Desses apontamentos, compreendemos que avaliar o texto envolve, também, conhecer a maneira como o aluno lida com o texto, e isso requer tomada de posição, ou seja, ao professor deve ser dado o direito de tolerar a permanência de certos tipos de erros ou problemas em favor de se tentar melhorar um aspecto específico do texto. Não há prejuízos em eleger aspectos que merecem maior atenção do professor em contraposição à extensa quantidade de conteúdos e tarefas que as aulas de Língua Portuguesa se “acostumaram” a ter como metas a cumprir. Uma dessas metas que passaram a “habitar” as aulas foi o complexo e exigente estudo de gêneros, a respeito do qual nos referimos na subseção seguinte.

## 2.4 Instabilidades sentidas, estabilidades relativas

Ao referirmo-nos a palavra “tradição” no contexto do ensino e aprendizagem, logo a associamos a algo ruim, impositivo, conservador. O fato é que também os estudos anti-tradicionistas ou os estudos de linha interacionista já são, de certa forma, bastante tradicionais no Brasil, pois essa perspectiva de estudo/ensino da língua já vem sendo discutida desde os finais da década de 1970. Podemos dizer, grosso modo, que também já temos uma tradição nos estudos que percebem a linguagem como lugar de interlocução, de interação. Nesse sentido, percebemo-nos dentro deste marco teórico de inovações formado por um conjunto de ideias que parecem novas justamente por nos situarmos nele. Alguns autores têm problematizado esse contexto, mostrando, por exemplo, que nem sempre o que é reconhecido como “novo” difere epistemologicamente daquilo que é marcado como “tradicional”.

Trabalha-se hoje dentro de perspectivas que reconhecem o papel do outro na produção dos enunciados, as relações constitutivas entre os textos e as situações em que são produzidos, mas essas questões, quando tomadas como princípios operativos, aparecem a serviço de uma idealização das condições de produção dos textos e nunca dizem respeito, de fato, às condições em que os alunos produzem seus escritos na escola (FAIRCHILD, 2014. p. 34).

Por essa concepção, percebe-se a contradição em que nos encontramos hoje com relação ao ensino da língua materna nas escolas, pois, apesar de termos arcabouço teórico que sustente essa mudança de perspectiva, percebemos que essa percepção se deu apenas em alguns grupos, não chegando a mudar o olhar da escola em relação a aspectos relacionados às dimensões da enunciação e da subjetividade na construção dos objetos de ensino de língua materna, com especial destaque, segundo Geraldi (1997), para “[...] a produção de textos - orais e escritos - como ponto de partida - e ponto de chegada - de todo processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p.135). Podemos dizer, de outra maneira, que a percepção teórica da linguagem como interação não parece ter sido suficiente para romper com os mecanismos discursivos que visam controlar externamente as interações entre professor e alunos na sala de aula – em alguns casos pode ser que tenham até sustentado o aprofundamento destes.

Ao se referir ao texto como lugar de produção de discursos, Geraldi (1997) destaca a necessidade de se oferecer aos alunos subsídios para que estes tenham o que dizer; tenham uma razão para dizer; tenham, ainda, para quem dizer; além de que se posicionem como locutor no que dizer. Ou seja, nesse trabalho linguístico o aluno precisa ser constituído como aquele que diz algo a alguém e não somente um reproduzidor de práticas de escrita vazias. Como só se diz

algo a alguém quando se supõe que este alguém também tenha algo a nos dizer em troca, conferir essa autonomia ao aluno requereria, de partida, garantir ao professor uma autonomia semelhante para ter o que dizer, uma razão de dizer, para quem dizer e assim por diante.

Dessas características anteriormente apontadas por Geraldi (1997), surge a distinção entre produção de textos e redação escolar. Nesta última, produzem-se textos *para* a escola, e naquela textos são produzidos *na* escola. A produção de textos está associada ao que o autor chama de “conteúdo a dizer ou motivações para dizer”. Assim, ao solicitar produções de textos, deve-se levar em consideração os aspectos que se referem às condições para produzir um texto. Porém, diante da atual situação que vivenciamos em nossas escolas, “[...] é possível recuperar, *em seu* interior, um espaço de interação, onde o sujeito se des(vela), com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores?” (GERALDI, 1997, p. 140, *grifos nossos*). Reiteramos que, quando se fala em um sujeito do processo de escrita na escola, deve-se incluir aí também o professor – sujeito do texto do aluno na medida em que participa dele como leitor.

Asseveramos, juntamente com Geraldi (1997), a necessidade de oferecer ao aluno o acesso ao mundo da escrita por meio de estratégias discursivas que resultam das relações interlocutivas desenvolvidas no passado - na história -, de seus objetivos presentes (razões para dizer) e também das imagens de interlocutores com que pretenderam certo tipo de relação. Deve ser possível conduzir o aluno a experiências que ultrapassem a simples prática escolar de escrita e levem-no a experiências como sujeito produtor de discursos, de textos, se o professor puder constituir-se, como parceiro de escrita do aluno, com um grau de autonomia semelhante ao que se defende para os alunos.

Ainda nesse sentido, reflexões sobre as relações interlocutivas constituídas na sala de aula devem ser consideradas, como aquelas apontadas por Smolka (2008). Segundo a autora, existe nesse espaço uma contradição entre a “tarefa de ensinar” e as “relações de ensino” que aí se estabelecem. A “tarefa de ensinar” seria um “imaginário” sobre o que o professor precisa fazer no espaço da sala de aula, como, por exemplo, as tarefas burocráticas de planejamento e controle dentro deste lugar, ou a “obrigatoriedade” que hoje se apresenta de ensinar a partir dos gêneros, assim como a crença de que, procedendo dessa forma, os alunos aprenderão – e as exceções poderão ser explicadas por circunstâncias específicas. No que diz respeito à “relação de ensino”, por outro lado, ela consistiria nas relações reais que se estabelecem no interior da sala de aula e que perpassam as relações sociais, as atitudes com relação ao outro dentro deste espaço de interação.

Por esses apontamentos, percebemos que a tarefa de ensinar na escola não vem se dando

de forma integrada com a relação de ensino, pois, ainda segundo a autora, “[...] muitas vezes, *ela*, oculta e distorce essa relação” (SMOLKA, 2008, p. 31, *grifo nosso*). Isso gera no espaço da sala de aula uma ilusão relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, na qual temos, de um lado, um professor que finge que ensina e, de outro, um aluno que finge que aprende.

Podemos pensar que o estudo dos gêneros na escola está, por vezes, relacionado à “tarefa de ensinar”, isto é, a um imaginário que se construiu sobre o que seria “fugir ao tradicional”. Acredita-se ingenuamente que a adesão a essa perspectiva garantiria o êxito dos alunos, pois busca-se apresentar uma particularidade não condizente com sua função. É como se nesse processo se operasse uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero deixe de ser uma ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino e de aprendizagem. Porém, sendo fruto das interações que se estabelecem em determinada situação comunicativa, os gêneros discursivos

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Por essa concepção, é possível visualizar três elementos da atividade humana, a saber o sujeito, a ação e o instrumento. Assim, os gêneros discursivos podem ser considerados como ferramentas, na medida em que um sujeito - o enunciatador - age discursivamente numa situação definida - a ação - por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. Por essa proposição, a escolha de um gênero deve se dar em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que deve ser a estrutura base de uma atividade mediada (SCHNEUWLY, 1994). Porém, o que temos percebido é que, em uma tentativa de escolarizar gêneros pertencentes a outras esferas de comunicação social, a escola tem se valido de estratégias de engessamento deles, transformando-os em “matérias” que devem ser aprendíveis. Esse manejo tende a retirar os gêneros de sua efetiva situação de uso, de comunicação (aquela referida por Bakhtin), e o engessa nos padrões da escola, retirando-lhe sua real função comunicativa.

Arriscamo-nos a ir mais longe e afirmar que mesmo propostas de ensino de gêneros geralmente vistas como bem-sucedidas são problemáticas, na medida em que se pode apontar nelas um excesso de padronização, o que vai na contramão do trabalho com o texto, pois

segundo Geraldi “[...] introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos” (GERALDI, 2015, p.140). O que não condiz com o ideal da estabilidade anunciada pela perspectiva de didatização dos gêneros preconizada hoje pela escola. Nessa perspectiva, “[...] os gêneros passam a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividade humana” (GERALDI, 2015, p. 79).

Ao descartar-se a vinculação dos gêneros discursivos das esferas de atividades humanas e transformá-los no que Geraldi (2015) chamou de “mercadoria palatável”, foi preciso esquecer a estabilidade relativa pensada por Bakhtin e ancorar-se nas tentativas de “centração” na aprendizagem por intermédio das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Enfim, desprovido de sua gênese, os gêneros discursivos “[...] passam a ser apenas ‘*práticas sociais de referência*’, uma vez que nelas não estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática!” (GERALDI, 2015, p. 79). Do mesmo modo que os alunos não são considerados enquanto sujeitos reais, o professor, por sua vez, vê-se cada vez mais como mero reproduzidor/executor das referidas sequências.

Nessa perspectiva, nega-se a escola, e ela própria se nega como espaço de interação social, inscrito na história, o que corrobora, por sua vez, para uma “artificialização” da produção de textos em seu interior. Assim, a sala de aula, que se quis um espaço vivo e cheio de descobertas, torna-se um lugar de idealização da língua - dos gêneros, de prescrição de normas de cada gênero e de repetição acrítica -, da produção de um gênero visando à reiteração de suas características comuns e não à conquista de um dizer próprio pelo aluno, ou mesmo pelo professor como leitor do texto. Essa obrigatoriedade do saber-fazer tem gerado falas, por parte dos alunos, como esta citada por Geraldi (1997) “[...] a gente tá aprendendo é... como é que fala? É pronome, frases... agente da passiva. Essas coisas assim... não lembro o nome...é do núcleo, sabe?” (GERALDI, 1997, p. 120). Atualizando a citação de Geraldi, poderíamos reproduzir falas correntes de alunos que, assim como àquela época, têm ecoado hoje em nosso cotidiano escolar – com a introdução do estudo de gêneros em substituição ao estudo da gramática: – “Professora essa parte é de enredo ou é de clímax?”

Esses apontamentos divergem daquilo que acreditamos ser, de acordo com nossa orientação teórica, o papel do ensino de língua materna hoje na escola. Para nós, esse papel fundamenta-se basicamente na percepção de que na escola o estudante deve ser levado a tomar consciência de que estudar não significa dominar um conjunto de informações nem adquirir

uma “habilidade” específica, que após ser adquirida logo perde valor. Aderimos à ideia de que conhecimento não se traduz por habilidade, haja vista esta perder sua função após adquirida, o conhecimento se adquire com estudos que, de maneira progressiva, impõem mais estudos, ou seja, é necessária, na escola, a instauração da experiência de estudos.

Essa experiência, por sua vez, necessita eximir-se do padrão preconizado pelo estudo estrutural e pensar em maneiras de mostrar aos alunos que um enunciado pode ser representado de diferentes formas senão àquela apresentada como única, como correta. Ou seja, creditamos ao estudo da estilística<sup>7</sup> papel fundamental rumo à concretização dos objetivos do ensino, há que se oportunizar na sala de aula espaços de discussão e reflexão sobre os recursos expressivos que podem ser mobilizados tanto pelo falante da língua quanto pelo autor de textos. Tomando a sala de aula como espaço de reflexão e de experiência, trataremos, no subitem seguinte, da problematização do fator tempo no ensino e na aprendizagem da escrita.

#### **2.4.1 A escrita e seu tempo**

Lucy McCormick Calkins, autora do livro *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito* (1989), apresenta-nos sua experiência desenvolvida em escolas americanas com o ensino de escrita por meio de oficinas que compreendem as conexões dos procedimentos de leitura e escrita. Para a autora, a abordagem ao processo de escrita de textos exige um ritmo e estrutura de sala de aula totalmente diferenciados daqueles que temos disponíveis em nossas práticas cotidianas. Calkins (1989) faz essa associação constatando o ritmo frenético em que a sociedade moderna vive. Para ela, “Vivemos em uma sociedade sem tempo para ensaios e rascunhos, uma terra de alimentos instantâneos, lâminas de barbear descartáveis e sapatos de plástico” (CALKINS, 1989, p. 36).

Para a autora, as escolas, como resultado da sociedade do “efêmero”, estão cheias de imperativos do tipo: “[...] sente aqui”, ‘venha cá’, ‘abra este livro’, ‘feche aquele outro’, ‘pegue tal coisa’, ‘guarde este material’, ‘façam filas’, ‘sentem-se’, ‘faça isto e faça aquilo...’” (CALKINS, 1989, p. 37). Com essas proposições, ela demonstra que no corrido dia a dia da escola falta tempo para a reflexão, experimentação, diálogo e testagem dos conhecimentos adquiridos – reflexão que nos remete à noção de “intensificação do trabalho”, apontada por Apple (1986), quando este trata dos efeitos do controle técnico sobre o trabalho do professor.

---

<sup>7</sup>Consideramos pertinente mencionar a experiência de ensino vivenciada por Bakhtin, quando o russo abordou a relevância das relações entre estruturas gramaticais e possibilidades expressivas na língua. Veja-se Bakhtin (2013).

Para Calkins (1989), se desejamos que nossos alunos se envolvam com o processo de escrita, se desejamos que esboquem e revisem, compartilhando seus textos com outros, enquanto escrevem, eles necessitam de tempo para isso. Não há que se negar que as inquietações da autora têm lugar na crítica a esse modelo de escola que temos, porém, mais importante ainda, é o reconhecimento de que esse tempo, essa reestruturação da sala de aula e do sistema como um todo não dependem de uma escolha individual do professor, enquanto trabalhador localizado no interior de um sistema maior. Se é verdade que o professor pode fazer suas opções, por outro lado, o grau do impacto da decisão individual dele dependerá do grau em que seu trabalho é controlado externamente e do grau de “intensificação” a que esse trabalho está submetido.

A nosso ver, uma forma de enfrentamento a essa realidade desfavorável insere-se em ações que envolvam a coletivização do trabalho dentro da escola. Por essa razão, é que consideramos importante, em nossa pesquisa, enfatizar o caráter coletivo da construção de uma proposta de ensino que ultrapasse a individualização do trabalho e busque envolver os agentes sociais dentro da escola em uma tentativa de minimização dos impactos externos.

Como exemplo de ação coletiva, mencionamos a destinação dentro do dia escolar de um horário dentro do currículo das aulas de língua materna voltado para a prática de escrita de textos. Com atitudes como essa, pode ser que o aluno se sinta encorajado a fazer planos sobre o que escrever, pois saberá que naquele dia ele terá a possibilidade de expressar-se por meio da escrita de textos. Por outro lado, cabe ressaltar que nesse processo é necessário pensar no “outro” imediato do texto do aluno, o professor, pois é importante também que esse agente possa posicionar-se como alguém que tenha por que ler o texto do aluno, que tenha o que dizer para o aluno. Porém, arriscamo-nos a dizer que, para a autoria ser um fim do trabalho de escrita do aluno, será necessária uma (re)construção da autonomia do professor em sala de aula, que nos últimos anos vem sendo cada vez mais colocada à prova, principalmente pela entrada de um sem fim de prescrições que, às vezes inconsciente e até mesmo conscientemente, procuram desautorizar o professor em seu fazer cotidiano. A esse respeito, discorreremos a seguir.

#### **2.4.2 A escrita como ritual X a escrita como cotidiano**

Os últimos anos vêm trazendo consigo um paradigma sobre o ensino da escrita que pode vir a produzir uma reconfiguração das práticas escolares tal qual conhecemos hoje. Para compreendermos esta assertiva, propomos pensar em dois aspectos, a saber: *a dissolução do*

*lugar do professor e a extraordinarização da escrita.* Ao pensar no primeiro aspecto, não conseguimos não falar no segundo, pois os dois estão intrinsecamente ligados.

Explicuem-nos: no contexto escolar não são raros os momentos em que somos “chamados” a apresentar resultados, nem sempre fruto de um trabalho construído solidamente em sala de aula. Os chamados “eventos de culminância”<sup>8</sup> muitas vezes não refletem experiências maduras com os alunos, pois essa preparação demasiada para um evento no qual serão expostos os conhecimentos “adquiridos” acaba ocupando parte do tempo que poderia ser dedicado ao próprio desenvolvimento da escrita – o que exemplifica nossa afirmação de que, ao contrário do que sugere Calkins (1989), nem sempre está nas mãos do professor determinar o ritmo das aulas, sobre estas incidem condicionantes outras que nem sempre estão nas mãos do professor.

Os “eventos de culminância” demonstram a perspectiva de um caráter ritual que a escrita escolar vem adquirindo contemporaneamente. Esse caráter ritual gera o que podemos chamar de uma certa perda de autonomia do professor, já que as atividades realizadas em sala têm um fim específico que é o evento, ou seja, segundo Geraldi (1997) “[...] é a velha história da preparação [...]” (GERALDI, 1997, p. 128), estamos sempre nos preparando para alguma coisa, seja para o evento, a prova ou a “vida após a escola”, enfim, a escrita na escola é praticamente despida de sua função social para vestir-se de artificializações que, ao promoverem a exposição pública “do correto”, retiram o professor do seu lugar na sala de aula.

Nesse sentido, a escrita e a própria aula não parecem ter valor a não ser que apontem para uma “culminância”; ao mesmo tempo, o aluno que se encontra em sala de aula não está ali por conta das ações do docente enquanto autor de sua prática, mas por conta dos “macetes” que pode receber do professor para, enfim, escrever e expor publicamente. Não é preciso dizer que, nessa perspectiva, passada a “culminância”, termina também o compromisso (do aluno e do professor) com a melhora do texto e com o próprio processo de aprimoramento da escrita.

Essa “extraordinarização” da escrita, ou seja, esse jogo de constante preparação para alguma “coisa”, faz com que uma ação que deveria ser cotidiana da sala de aula passe a ser tratada como algo tido como extraordinário, fora do comum. Em geral, isso implica, também,

---

<sup>8</sup> Não estamos dizendo que os eventos devam ser abolidos da escola, de forma alguma, estamos nos posicionando contrariamente a uma cultura na qual o momento da apresentação em si se torna prevalente sobre o próprio trabalho cotidiano realizado na sala de aula. Defendemos que o trabalho com o texto deva ser contínuo, não apenas realizado em um único momento com o fim exclusivo da exposição. Para nós, esse trabalho abrange um esforço nas atividades realizadas no dia a dia da sala de aula que são mais importantes até que o próprio dia do evento.

a compreensão de que escrever está além das capacidades ordinárias do aluno, que necessita ser excepcionalmente “armado” com noções de estrutura, normatizações e parametrizações para poder dizer sua palavra. Ao fim, essas palavras ditas muitas vezes não demonstram um investimento do aluno em um projeto de dizer que deve ir mais além do simples fixar de formas em uma folha em branco.

Todos esses holofotes que se acendem em torno do evento, para a exposição pública da escrita têm construído para ela um caráter ritual, já que, para atender aos objetivos do evento, devem ser “respeitados” certos parâmetros para enquadrar o texto (gênero, tema, as questões estilísticas e ideológicas estão sujeitas a uma normatização maior por se tratar de um evento). Acrescentamos ainda que, pelo fato de o rito ser anônimo, bate-se de frente com a noção de autoria de Possenti (2009), para quem esta se trata de uma singularidade que se expressa em uma forma peculiar de o autor estar presente no texto. Sendo o rito a repetição de uma prática arraigada no tempo, ele tem se repetido na escola na reprodução dos temas ano a após ano propostos para a escrita. Geraldi (1984) chega a afirmar que um aluno observador poderia guardar as redações produzidas num ano para se utilizar delas no outro, já que os temas ligados ao calendário civil ou escolar se repetem constantemente: no início do ano “Minhas férias”, seguida de “O carnaval”, “A páscoa”, “O dia das mães”, “São João”... Essa prática constitui-se como o avesso ao que se pretende com a escrita de textos hoje na escola.

Na contramão dessa concepção da escrita enquanto ritualização, somos chamados a pensá-la enquanto uma prática cotidiana da sala de aula. Nesse sentido, uma primeira providência parece ser importante: referimo-nos à compreensão dos conceitos de redação – ato de redigir -, produção de textos e “redação escolar”. Para Britto (2003), “[...] o ato de redigir, é, considerando-se as características da escrita, a manipulação de recursos próprios da escrita, em condições determinadas, visando à constituição de um discurso” (BRITTO, 2003, p. 165). Desta feita, o texto escrito, em seu aspecto material, palpável, constitui resultado dessa atividade, o que lhe confere característica diferenciada da fala, já que pode ser mais facilmente manipulável, consultável, resgatável, enfim, é concreto. No entanto, o autor assevera que esta característica da concretude não lhe retira seu aspecto essencialmente dinâmico e interlocutivo, pelo contrário, implica em sua problematização. Essa aceção de Britto (2003) coincide com a de Geraldi (1997), quando este se refere à prática de produção de textos,

[...] é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no

próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p. 135)

Para o autor, é no texto que se encontra a língua em uso, daí que, para que o aluno em ambiente escolar possa de fato estudar aspectos da língua e deles fazer uso em seus textos orais ou escritos, um deslocamento deve ser realizado; deve-se partir de um “[...] aluno que não lê o texto pelo valor que ele pode ter ou em função de um interesse determinado, nem redige como um ato interlocutivo de fato, mas apenas como treinamento. Do mesmo modo, do professor que não lê o texto, só avalia a produção do aluno em função de seus erros e acertos” (BRITTO, 2003, p. 166). Na exposição de Britto (2003), vemos o apelo ao ato de ler atentamente o texto e buscar nele um porquê que possa ir além de copiar um modelo.

Já no que se refere à “redação escolar” Geraldi (1997) aponta que ela subjaz ao exercício simulado da produção de discursos, no qual não há um aluno que diz, mas um que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. Outra característica marcante da “redação escolar” é justamente sua limitação na interlocução, pois, tomada como uma coisa, “Sem motivação e sem sujeitos, a redação passa de substantivo abstrato (ato de redigir) a substantivo concreto (o objeto construído: *Fiz uma redação; Joguei fora a redação de ontem*) seu único fim é a correção” (BRITTO, 2003, p. 166, *grifos do autor*). No intuito de nos inspirar acerca de práticas sociais de linguagem que valorizem o vivido em sala de aula, trazemos a seguir o relato de uma experiência inspiradora.

#### **2.4.3 A escuta do aluno pelo professor e do professor pelo aluno: uma experiência singular**

Exemplo de um trabalho produtivo com variedades linguísticas em sala de aula pode ser observado no livro *E as crianças eram difíceis...A redação na escola*, de autoria de Eglê Franchi (1986). Nesse livro, a autora expõe sua experiência de pesquisa realizada em uma escola de periferia do interior de uma cidade de São Paulo. Na introdução, expõe suas preocupações com a aparente tranquilidade que emana do discurso presente no ideário liberal da sociedade capitalista.

Hoje tudo parece ir bem. A escola de primeiro grau com duração de 8 anos é obrigatória e aberta para todas as crianças a partir dos 7 anos; só podem sair de uma escola com vaga em outra; reformulam-se currículos; oferecem-se, em princípio, condições de formação segundo a capacidade de cada um; cresce vertiginosamente o número de matrículas! (FRANCHI, 1986, p. XI)

Atualizando as nomenclaturas, Franchi expõe uma preocupação da década de 1980 que ainda hoje se apresenta, a tendência à inculcação do mérito. A aprendizagem está sendo universalizada a todos, “[...] eles recebem da escola um “mundo” de conteúdos [...]” (FRANCHI, 1986, p. XII), se os alunos fracassam e o “fantasma da reprovação” avança, a culpa é deles próprios. Foi pensando a escola como um espaço de contradições dentro do sistema capitalista, pois “nascida nele, para sua manutenção, contribui ao mesmo tempo para seu enfraquecimento” (FRANCHI, 1986, p. XII), que Franchi, mais que constatar, propôs-se nesse trabalho de pesquisa a *fazer*: mudando, documentando e avaliando os alunos e também suas ações frente a eles *sobre* sua linguagem.

Assim, pensando na relação existente entre língua e organização social, nas condições em que as diferenças linguísticas relacionáveis à origem social funcionam como campo de conflito, que a autora escolheu como foco de seu trabalho a valorização da criança socialmente desfavorecida. Para tanto, a pesquisadora observou que seus alunos da 3ª série (atual 4º ano) não se envolviam com as práticas de escrita propostas pela escola porque percebiam que seus textos orais eram totalmente diferentes daqueles a que eram expostos na instituição, o que os levava a desconfiar de suas próprias capacidades comunicativas, pois

Vítimas dos padrões de avaliação dessa escola, os próprios alunos já não valorizavam a si próprios: colocavam-se à margem da escola, mesmo dentro dela, sem qualquer estímulo para uma atividade criativa ou produtiva, eles já sabiam que eram ‘incapazes’ ou ‘casos perdidos’, e certamente rejeitavam interagir num sistema que não era para eles e que não tinha qualquer relação com sua vida real. (FRANCHI, 1986, p. 44)

Diante da realidade que se apresentava Franchi, na busca de desenvolver as capacidades de escrita dos alunos, decidiu adaptar seu trabalho às condições da classe. Isso não significava, porém, “[...] dar aos alunos apenas uma parte, e sim inventar maneiras de ensinar-lhes tudo” (FRANCHI, 1986, p. 4). Por essa afirmativa, é possível perceber que em um trabalho com a variação em sala de aula, de modo algum deve haver paradoxos limitantes; o que se deve buscar é o equilíbrio entre a variedade linguística das classes populares e a oportunidade à aprendizagem da variedade linguística socialmente privilegiada pelos alunos advindos dessas classes. Ao empreender sua busca em desenvolver as capacidades de produção de textos de sua turma, a autora elencou os seguintes objetivos:

- reforçar nos alunos a sensibilidade para diferentes usos da linguagem, conscientizando-os da existência de variações dialetais e do seu prestígio social relativo;

- levar as crianças a compreender o fato de que os usos da língua, independentemente de seus mecanismos, são regidos por certas convenções;
- caracterizar adequadamente o dialeto-padrão como variação socialmente prestigiada, mas equivalente ao dialeto da criança do ponto de vista da expressividade e comunicatividade (valorização do dialeto da criança);
- levar o aluno a observar a oposição entre o padrão culto e o popular;
- levar a criança a produzir frases, orações, expressões em ambos os dialetos em questão. (FRANCHI, 1986, p. 53)

Por intermédio desses objetivos, a autora passou a planejar e desenvolver atividades que incentivassem os alunos a comparar sua variedade linguística com as de outros grupos da sociedade, inclusive com os pertencentes a instâncias públicas de usos linguísticos mais formais. A partir dessas comparações, ela passou a mostrar para as crianças que as diferenças que elas estavam percebendo, por meio dos exercícios, não comprometiam os processos comunicativos, porém ela tentou fazê-las compreender que poderiam dominar diferentes modos de falar, adequando-os às diferentes situações interativas.

Utilizando-se da sondagem de temas de interesse das crianças, Franchi propôs a primeira produção aos alunos, uma estorinha. Segundo a autora, as escritas produzidas nesse primeiro momento eram curtas, pouco criativas e alguns de seus fragmentos reproduziam histórias ouvidas ou lidas em livros infantis. Para a pesquisadora, esse último dado reflete a tentativa das crianças em seguirem padrões socialmente estereotipados. Frente a essa realidade, Franchi percebeu que, para valorizar aquelas crianças, era preciso partir de sua linguagem e, para isso, não se podia tentar mudá-la de forma autoritária; era preciso compreendê-la, promovendo com isso a interação dentro da sala de aula.

Assim, segundo o relato de pesquisa de Franchi, os alunos, a partir das atividades e situações vivenciadas dentro de sala de aula, passaram a ousar e participar com entusiasmo e segurança nas situações interativas. Outro dado elencado pela autora refere-se ao perceptível desenvolvimento das capacidades de produção textual estimuladas pela melhoria da autoestima dos alunos. Esses alunos, antes desvalorizados pelos outros e por si mesmos, passaram a considerar a escrita uma forma de expressão pessoal (FRANCHI, 1986).

Mesmo que, da pesquisa de Franchi, mais de 30 anos já tenham se passado, ressaltamos sua importância e validade, pois naquele momento sua investigação na área da sociolinguística revelou uma ação necessária em desmistificar muitos aspectos relativos ao aprendizado da norma padrão. Após a discussão das abordagens teóricas que sustentam o presente trabalho, discorreremos a seguir acerca da metodologia da pesquisa.

### 3 A PESQUISA E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção da dissertação, apresentamos os aspectos metodológicos envolvidos na construção de nossa proposta de *experienciação* coletiva de trabalho com a escrita. Primeiramente, apresentamos a natureza da pesquisa, seguida de nosso *lôcus* de atuação, dos sujeitos partícipes da/na pesquisa e por fim, dos procedimentos geradores dos dados que deram embasamento para as ações realizadas no decorrer do ano letivo de 2019.

#### 3.1 A ação na pesquisa

Coadunando-nos com as orientações de Ghedin e Franco (2008), para quem as metodologias de pesquisa na área da educação não devem guiar-se por um manual de ações previamente definidas, mas devem ser organizadas e reorganizadas de acordo com uma reflexão sobre as fases do pesquisar, que incluem conhecer a realidade, pensar e agir sobre ela. Nossa abordagem metodológica está orientada na convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a modificação de uma dada realidade vivenciada empiricamente. Segundo os autores, “[...] a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, inspirar-se constantemente nas transformações e nos elementos novos surgidos durante o processo e sob a influência da pesquisa” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 215).

De acordo esses teóricos, quando se fala em pesquisa-ação, deve-se ter claro sobre que tipo de pesquisa-ação se está referindo. Para eles, no Brasil, temos pelo menos três: *A pesquisa-ação colaborativa*, a *pesquisa-ação crítica* e a *pesquisa-ação estratégica*. De acordo com eles,

quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência da equipe de pesquisadores a pesquisa tem sido conceituada como *pesquisa-ação colaborativa* [...]

se se percebe a necessidade dessa transformação mediante os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, como um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva [...] tem-se utilizado a conceituação de *pesquisa-ação crítica*.

Se, ao contrário, a transformação for previamente planejada sem a participação dos sujeitos e apenas o pesquisador acompanhar os efeitos e avaliar os resultados de sua aplicação, a pesquisa é denominada *pesquisa-ação estratégica* (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 213 *grifos dos autores*).

Acreditamos que nossa orientação se insere nos postulados da *pesquisa-ação crítica*, uma vez que nosso objeto de estudo nos inclinou à ação coletiva tanto com nossos pares

professores quanto com os alunos. Em outras palavras, a *pesquisa-ação crítica* consiste em uma ação coletiva, participativa e planejada entre pesquisador e pesquisados, na qual o pesquisador deve assumir, simultaneamente, dois papéis complementares: de pesquisador e de participante no grupo.

Nessa perspectiva de pensar o ambiente da sala de aula como um espaço rico em interações sociais e também atravessado de uma singularidade, onde os sujeitos, professores e alunos, constroem cotidianamente relações de ensino diversas, é que nossa pesquisa se apresenta. Nesse sentido, por tratarmos deste espaço privilegiado que é a sala de aula e também do professor como mediador e produtor das atividades realizadas, assinalamos novamente a importância da pesquisa-ação, haja vista que esta

aponta para uma investigação cuja meta é a transformação de determinada realidade, implicando diretamente a participação dos sujeitos envolvidos no processo, atribuindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e de participante e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos, na direção da mudança de percepção e de comportamento. (LEWIN *apud* GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 216)

É nesse sentido de transformação que buscamos assentar nossas ações nesta dissertação, pois, sendo uma pesquisa cujo *locus* é o espaço da sala de aula, torna-se imprescindível essa postura de observação de problemas e, por conseguinte, da elaboração de propostas de transformação de estados. Neste caso, tratamos especificamente da (re)construção de um projeto de escrita e, conseqüentemente, da construção coletiva de procedimentos avaliativos da produção escrita dos estudantes.

Ainda segundo os autores, “[...] para a pesquisa-ação realizar-se, deve haver a associação da pesquisa a uma estratégia ou proposta coletiva de intervenção [...]” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 236). O alcance dessa dimensão coletiva se dá em nossa pesquisa por meio da formação de um grupo de discussão na escola, formado por professores de Língua Portuguesa para a construção conjunta de instrumentos de avaliação da escrita que mais que pontuar erros, possa tornar professores e alunos verdadeiros interlocutores nas produções escritas propostas em sala de aula.

Torna-se relevante ainda falarmos do caráter iminentemente interativo da pesquisa-ação, porquanto não basta identificar problemas e propor ações, é necessário ainda que os sujeitos envolvidos no processo se conscientizem da importância de sua participação ativa durante as etapas da pesquisa. Essa dimensão da pesquisa se realiza, em nosso trabalho, pelas ações desenvolvidas, porque o ponto de partida da pesquisa-ação é uma pesquisa descritivo-

qualitativa de caráter diagnóstico, em nosso caso, os dados para análise estão constituídos pela produção de textos no âmbito do projeto chamado “A redação em exame” realizado em 2018. A proposta de ensino por nós desenvolvida teve seu início no começo do ano letivo de 2019 na mesma turma e, em certa medida, também na escola como um todo, haja vista termos contado para o desenvolvimento desta proposta de ensino com o apoio de um grupo de trabalho formado por quatro professores de Língua Portuguesa da escola, considerando-se a importância da dimensão coletiva presente em nosso trabalho.

Nossa filiação aos pressupostos da perspectiva interacionista da linguagem, defendida por Geraldi (1984; 1997; 2015), nos inclina a pensar e vivenciar a *experienciação* da pesquisa-ação enquanto uma articulação entre as atividades de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem. Para tanto, observamos o que o autor propõe no já célebre texto *Unidades básicas do ensino de português de 1984*. Geraldi recomenda que o professor crie uma rotina semanal nas aulas de língua materna; essa rotina inclui atividades de leitura de textos, produção textual e análise linguística. Para esse pesquisador, a integração entre essas ações de linguagem deve compor o cerne do trabalho em sala de aula de língua materna.

Seguindo a ordem cunhada pelo autor, inicialmente nos referiremos à prática de leitura de textos, Geraldi destaca que essa prática contempla dois níveis de profundidade de leitura “[...] a de textos ‘curtos’: contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais etc. e de narrativas longas: romances e novelas” (GERALDI, 1984, p. 60). Considera-se importante neste trabalho, tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos envolvidos no trabalho com a leitura de textos<sup>9</sup>, pois é consenso que só se aprende a ler lendo. No entanto, essa leitura não precisa tornar-se impositiva, prescritivista, pois “A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores” (GERALDI, 1984, p. 112).

Esses mergulhos a que se refere o autor não se restringem às obras lidas, mas também à leitura que o aluno faz de sua vida, é nesse sentido, então, que nós, como professores, devemos propiciar maior número de leituras para que, ao “mergulharem”, os alunos possam ir cada vez mais a fundo e consigam, enfim, utilizar-se de suas vivências para a compreensão do que leem. A dimensão da leitura proposta por Geraldi (1984) foi atingida em nossa pesquisa por intermédio da variedade de textos curtos e narrativas longas que foram disponibilizados aos alunos no decorrer do ano letivo.

Acerca da prática de produção de textos, o estudioso da linguagem assevera de maneira

---

<sup>9</sup> Consideramos acertada a postura que Geraldi (1984) orienta, pois ele recomenda que neste primeiro momento o professor não exclua títulos considerados de baixa qualidade literária: o importante é o incentivo à leitura que ao longo do processo poderá ser fomentado por obras de maior qualidade literária.

bastante enfática que um dos motivos da constante falta de interesse dos alunos pela escrita na escola revela-se por essa atividade fugir do sentido primordial da comunicação aquele que diz respeito a escrever para além da correção do professor, aquele pelo qual o texto possa ter outro destino, ou seja, um meio de divulgação. Essa dimensão é alcançada em nosso trabalho por meio da realização do “Dia do autor”. Gostaríamos de frisar que, nesse sentido, o “Dia do autor” configurou-se em uma tentativa de desconstruir na escola a ideia do texto como “redação”. No entanto, não compartilhamos o discurso de que todo texto deve ser publicado, a ideia que defendemos é que o texto dependendo de seu objetivo pode ou não ser divulgado.

Sobre a forma das produções, Geraldi (1984) enfatiza que estas devem contemplar diferentes objetivos para cada série do ensino fundamental, de modo que as produções devem incluir textos narrativos, descritivos, dissertativos, normativos e correspondências. Para atingirmos essa dimensão, foi que em nosso trabalho propusemos a construção coletiva de uma proposta de produção textual diferente para cada série/ano.

No que tange ao trabalho com a prática de análise linguística, Geraldi (1984) sustenta que as atividades devem partir dos textos produzidos pelos alunos, de modo que sejam trabalhadas tanto questões gramaticais quanto questões mais amplas relacionadas aos propósitos comunicativos dos textos escritos. A principal finalidade da prática de análise linguística é, sem dúvida, a reescrita do texto que serviu de base às questões propostas. Segundo o autor, há inúmeras vantagens em se trabalhar com os textos dos aprendizes, pois esta constitui uma forma de conseguir uma maior participação dos envolvidos no processo, haja vista que, ao buscar soluções para as inadequações encontradas nos próprios textos, ou nos textos dos colegas, os alunos poderão ter uma melhor compreensão dos fenômenos estudados.

Dessa forma, partimos das considerações de Geraldi (1984) e adaptamos algumas delas, no intuito de aliar os pressupostos da pesquisa-ação às práticas cotidianas vivenciadas na EMEF Raimunda da Silva Barros no ano letivo de 2019.

### **3.2 O Lócus da pesquisa: Cametá e uma de suas escolas**

Em meio à imensidão da floresta Amazônica, Cametá é um dos municípios mais antigos do Pará. Com seus quase 400 anos de fundação, carrega consigo a honraria de ter sido reconhecida como Patrimônio Histórico Nacional, título dado pela lei nº 7.537, de 16 de setembro de 1986. O município está localizado na mesorregião do nordeste paraense, também

conhecida como Baixo Tocantins<sup>10</sup>, distante aproximadamente 150 km da capital do estado, Belém. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a estimativa da população cametaense em 2019 foi de 137.890 pessoas residindo em mais de 450 localidades, divididas administrativamente em nove distritos, a saber: Areião, Carapajó, Curuçambaba, Juaba, Joana Coeli, Porto Grande, São Benedito de Moiraba, Torres de Cupijó e Vila do Carmo do Tocantins. Estes localizam-se em áreas de terra firme e região de ilhas totalizando uma área correspondente a 3.122 km. O município se limita ao Norte, com o município de Limoeiro do Ajuru; ao Sul, com o de Mocajuba; ao Leste, com o de Igarapé-Miri; e, a Oeste, com o de Oeiras do Pará.

**Imagem 1:** À esquerda, mapa do estado do Pará, Brasil. À direita, mapa do município de Cameté e seus limites



Fonte: Revista *Ver-o-Pará* (2005)

Nesse contexto, encontra-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros, situada em um dos maiores bairros periféricos da cidade. A escola foi fundada em 1º de junho de 1979, para atender alunos da 1ª a 4ª séries (antiga nomenclatura dada a esse nível de ensino, que hoje é conhecido como 1º aos 5º anos<sup>11</sup>) dos primeiros ciclos do ensino fundamental.

Por muitos anos, a escola funcionou somente com esse nível de ensino e em um prédio que, sem manutenção, se deteriorava ano após ano, segundo relato de uma professora que

<sup>10</sup> O Baixo Tocantins/ Amazônia Tocantina é composto por 11 municípios: Mocajuba, Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cameté, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Convencionou-se dividir o rio Tocantins em três porções: o Alto Tocantins, com início na nascente em Goiás, percorre 1.060 quilômetros até a cachoeira do Lajeado, no estado do Tocantins; o Médio Tocantins estende-se por 980 quilômetros, de Lajeado até Tucuruí, no Pará; e o Baixo Tocantins cobre os 360 quilômetros finais até a foz (CABRAL, 2013).

<sup>11</sup> Redação dada pela Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

trabalhou na antiga sede da escola, que funcionava na Rua Doutor Freitas, nº 1228, Bairro Novo. Ainda segundo o relato, essa situação levou a Secretaria de Educação do Município (SEMED) a desapropriar um terreno que ficava próximo à escola para a construção de uma nova sede escolar, haja vista que o perigo se tornava iminente naquela situação.

Decorridos mais de 30 anos de sua fundação, foi em 20 de novembro de 2013 que a escola passou a receber os alunos em suas novas instalações na Avenida Santos Dumont, s/n, Bairro Novo. Essa nova sede, mesmo tendo sido construída em um terreno bastante amplo, foi projetada (pensada) para continuar atendendo ao público dos anos iniciais do ensino fundamental, por isso foi construída mantendo a estrutura da antiga sede com apenas oito salas de aula. No entanto, no início do ano de 2014, por causa da desativação do Grupo Escolar Dom Romualdo de Seixas, que era uma escola que atendia a estudantes tanto da cidade quanto das localidades rurais próximas, surgiu uma demanda muito significativa de alunos que não tinham onde estudar.

Essa situação forçou a escola a realizar algumas adaptações em seu espaço para conseguir ofertar matrícula para os anos finais do ensino fundamental. Essa nova demanda de alunos trouxe para a escola inúmeros desafios, entre eles a convivência de crianças e jovens em um espaço bem limitado. Outro desafio esteve relacionado ao corpo docente que, advindo de outras instituições do município, teve que iniciar na escola a construção de uma proposta de trabalho com estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Desde esse momento, a partir do qual a escola passou a enfrentar uma nova realidade, a demanda de alunos vem aumentando consideravelmente ano após ano. Se em 2014 a escola atendeu uma média de 420 alunos, em 2019 a instituição recebeu 645 alunos matriculados em dois turnos (matutino e vespertino) que formaram 22 turmas de 1º aos 9º anos (Dados do Projeto Político Pedagógico da Instituição). Esse aumento no número de alunos forçou a gestão a realizar, com recursos advindos de ações realizadas com o apoio da comunidade escolar, a construção de mais uma sala de aula no terreno.

Houve também a desapropriação de alguns espaços dentro da escola, para o funcionamento de mais salas de aula, a exemplo, citamos a desapropriação do espaço destinado à biblioteca, que passou a funcionar juntamente com o laboratório de informática. Assim, das então oito salas de aulas originalmente construídas, a escola em 2019 se apresenta com 11 salas de aula. Consideramos que a desapropriação do espaço destinado à biblioteca foi uma grande perda para alunos, professores e comunidade escolar, no entanto ações já vêm sendo pensadas, segundo a gestão, para que esse espaço possa ser restaurado na escola.

Ainda sobre sua clientela, apresentamos um dado relevante acerca dessa instituição de ensino. A EMEF Raimunda da Silva Barros é uma das escolas com o maior número de PCD (Pessoa com deficiência) matriculados no município: no ano de 2019 foram atendidos 35 alunos com variadas deficiências. Segundo dados da SEMED, essa especificidade confere à escola o reconhecimento pelo município de escola inclusiva.

**Imagem 2: Foto parcial da frente da nova EMEF Raimunda da Silva Barros.**



**Fonte:** acervo da pesquisa. Registrado em março de 2019.

**Imagem 3: Foto parcial do interior da EMEF Raimunda da Silva Barros.**



**Fonte:** acervo da pesquisa. Registrado em março de 2019.

**Imagem 4: Foto parcial de terreno ocioso na EMEF Raimunda da Silva Barros.**



**Fonte:** acervo da pesquisa. Registrado em março de 2019.

Essa mudança, somada ao considerável aumento da população residente nas proximidades da escola, resultante de apropriações ilegais de longas extensões de terras que

deram origem a dois grandes assentamentos (bairros) denominados Portelinha e Castanhal, fez com que a clientela da escola se diversificasse bastante. Segundo dados do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017) da instituição, há alunos oriundos de diversos bairros da cidade e também da região das ilhas e comunidades localizadas nas estradas que dão acesso ao município, porém a maioria dos alunos é oriunda das áreas próximas à escola. Essa clientela, de maneira geral, encontra-se situada entre a parcela mais carente da população, dependendo de programas de assistência social, como o Bolsa Família, do governo federal, sendo que este, para muitos, é a única fonte de renda familiar fixa.

### **3.3 Os sujeitos da/na pesquisa**

Imersos nesse contexto e atentando para o aspecto coletivo que permeia esta dissertação, os sujeitos nela não se restringem aos alunos que participaram em 2018 das atividades diagnósticas efetivadas por meio das quatro propostas de redação realizadas durante o ano letivo. Fazem parte também desse público os professores de Língua Portuguesa da instituição de ensino que participaram dessa *experienciação* coletiva de trabalho com a escrita.

#### **Sobre os Alunos...**

Os alunos-sujeitos participantes da pesquisa são os alunos do 7º ano “C” do turno da tarde. Essa turma, no ano de 2018, esteve composta por 33 discentes. Devido ao fato de a dinâmica do Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS – propor o diagnóstico da turma em um ano e a aplicação da proposta de trabalho no ano seguinte, esse dado remete a turma quando no 6º ano. No ano de 2019, esta turma teve o seu tamanho reduzido, principalmente devido ao fato de haver cinco alunos com deficiências diferentes, a saber: autismo, surdez, baixa visão, transtorno global do desenvolvimento motor e cognitivo e transtorno global do desenvolvimento cognitivo.

Por força de pressões dos professores, em vista da dificuldade em se trabalhar com uma sala muito cheia e com tantos alunos com deficiência, ocorreu uma redistribuição dos estudantes, o que gerou a formação de duas turmas de 7º ano no turno da tarde e consequente diminuição do número de alunos, que de 33, em 2018, passou para 25 alunos matriculados na turma do 7º ano “C”, 17 do sexo feminino e 8 do sexo masculino; com relação à faixa etária as idades variam de 12 a 19 anos.

Mais que os aspectos contextuais, ora expostos, essa turma nos chamou atenção pelo baixo rendimento nas atividades de produção de textos e pelo pouco caso com que as atividades realizadas no âmbito do projeto “A redação em exame” foram tratadas pelos alunos.

### Sobre os professores...

Os professores que se dispuseram a participar conosco da (re)construção do projeto “A redação em exame” têm em comum serem filhos desta terra, Cametá, e também, e principalmente, força de vontade e coragem para contra todas as adversidades<sup>12</sup> pelas quais a escola passou no ano de 2019 não terem abandonado as ações do projeto de escrita. Apresentamos, a seguir, um quadro organizado em ordem alfabética com informações acadêmicas desses docentes<sup>13</sup>.

**Quadro I: Informações acadêmicas dos professores.**

Professor (a)	Informações acadêmicas
Herick Corrêa Costa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialista em Linguagem e Literatura: uma abordagem textual (2011), pela Universidade Federal do Pará, campus Cametá.</li> <li>• Docente de Língua Portuguesa nas redes municipal (2006-atual) e estadual (2019-atual) da Educação Básica do Estado do Pará em Cametá-Pa.</li> <li>• Licenciado Pleno em Letras Língua Portuguesa (2005), pela Universidade Federal do Pará, campus Cametá.</li> <li>• Professor voluntário (2004-atual) de cursinho preparatório para o vestibular</li> <li>• Bolsista PROAD (2004), Assistência ao curso de Especialização Linguagem, Cultura e Educação, coordenado pela professora Socorro Simões no campus Cametá.</li> <li>• Bolsista no programa do PROAD (2003), Serviço administrativo no campus.</li> </ul>
Leliane de Cássia Gonçalves Silva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestra em Letras (2019), pela Universidade Federal do Pará (UFPA), pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, campus Belém.</li> <li>• Docente de Língua Portuguesa nas redes estadual (2006-atual) e municipal (2006-atual) da Educação Básica do Estado do Pará em Cametá-Pa.</li> </ul>

<sup>12</sup>Em junho de 2019 foi anunciada uma reforma parcial a ser realizada na escola. Essa reforma deveria ter iniciado final de junho e ter sido concluída em julho, porém as obras que foram de reparação e de fechamento das salas para climatização se estenderam durante todo o segundo semestre, o que causou alguns prejuízos nas atividades planejadas no início do ano letivo.

<sup>13</sup>As informações foram disponibilizadas pelos próprios docentes.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialista em Língua Portuguesa: Uma abordagem textual (2004) também pela UFPA.</li> <li>• Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa (2002) pela UFPA, campus Cametá.</li> <li>• Professora Pedagógica formada no Curso de Magistério pelo Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (1997).</li> </ul>
Maria Helena Costa Bastos Lopes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialista em Libras – Língua Brasileira de Sinais (2016), pela Instituição Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), sede Cametá.</li> <li>• Licenciada Plena em Letras Língua Portuguesa (2012), pela Universidade Federal do Pará, campus Cametá.</li> <li>• Professora Pedagógica formada pela Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz (2000).</li> </ul>
Marcilene do Carmo de Oliveira Miranda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre em Ciências da Comunicação (2016), pelo programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia. Especialista em Língua Portuguesa: Uma Abordagem Textual (2004). Especialista em Gestão Escolar (2010). Graduada em Letras (2002), com habilitação em Língua Portuguesa, todas as formações pela Universidade Federal do Pará (UFPA).</li> <li>• Integrante do Grupo de Pesquisa em Processos de Comunicação (PESPCOM/UFPA).</li> <li>• Integrante do Projeto de Pesquisa Mapeamento da produção do conhecimento em Teorias da Comunicação: análise das discussões teóricas dos pesquisadores PQ 1 do CNPq.</li> <li>• Integrante do Grupo de Pesquisa Jovem e Consumo Midiático em Tempos de Convergência (PROCAD).</li> <li>• Coordenadora do Projeto “Tudo Novo, de Novo! Uma abordagem linguística no estudo dos gêneros”, desenvolvido na E.E.E.M. Júlia Passarinho - Cametá-Pa (2ª Unidade Regional de Educação) – exercício 2016-2017.</li> <li>• Coordenadora do Projeto de Letramento “Idas e Vindas da Escrita” na E.M.E.F. Raimunda da Silva Barros - Cametá-Pa – exercício 2019.</li> <li>• Docente de Língua Portuguesa e Redação nas redes estadual (2006-atual) e municipal (1999-atual) da Educação Básica do Estado do Pará em Cametá-Pa.</li> </ul>

Fonte: Acervo da pesquisa.

### 3.4 Procedimentos da pesquisa: da descrição geral do projeto “A redação em exame” à análise dos textos de uma aluna do 6º ano

Como dissemos antes, a primeira etapa da pesquisa, que consistiu na elaboração de um diagnóstico do contexto, foi realizada em 2018, no âmbito de um projeto de escrita de textos

em formato de redação. Apresentamos aqui a descrição geral do projeto e como este foi desenvolvido no ano de 2018, apresentamos ainda algumas considerações sobre os escritos produzidos pelos alunos que participaram da pesquisa, então no 6º ano, e no item seguinte desenvolvemos uma discussão sobre o próprio formato do projeto “A redação em exame”, que foi submetido a algumas mudanças em 2019, já como resultado de nossa participação.

Como um recurso de avaliação proposto no início do ano letivo de 2018, no período de planejamento pedagógico na escola em que trabalho, a redação escolar saiu do âmbito exclusivo da disciplina Língua Portuguesa e passou a compor um item de avaliação obrigatório e comum para todas as disciplinas. Isso se deu por meio de um projeto intitulado “A redação em exame”, proposto por uma das professoras de Língua Portuguesa da escola, a professora Marcilene do Carmo de Oliveira Miranda, e assumido pela direção e por todos os outros professores da disciplina como uma tentativa de fazer a prática de escrita de textos mais presente no cotidiano dos alunos.

Foi atribuído um valor fixo de 20 pontos – dos 100 pontos que são conferidos bimestralmente às avaliações – a uma redação que os alunos passaram a fazer a cada bimestre, e a pontuação obtida pelo aluno passou a ser somada à nota dele em todas as disciplinas. Assim, por exemplo, se na redação o aluno conseguiu 15 pontos, estes iriam compor sua nota geral em todas as disciplinas do currículo, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Estudos Amazônicos, Ciências, Artes, Espanhol, Ensino religioso e até em Educação Física.

Como proposto no planejamento pedagógico, em cada bimestre letivo, nos meses de março, maio, setembro e novembro, foi aplicada pelos professores da escola uma proposta de redação comum a todas as turmas. Não apenas os professores de língua portuguesa, como também os outros professores, no dia da aplicação, deveriam ficar em sala de aula com os alunos, conforme o horário de aulas do dia. Por esses agentes foram aplicadas as “provas”<sup>14</sup> de redação a todos os alunos da escola, desde o 1º até o 9º ano. As provas tinham as mesmas temáticas, com ajustes apenas no comando e nos textos motivadores da escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Apesar dos diversos estudos empreendidos durante as últimas décadas sobre o ensino da escrita no Brasil, não há exagero em dizer que na educação básica esta prática perde espaço nas aulas de Língua Portuguesa para conteúdos considerados mais “importantes”, os gramaticais. O resultado imediato dessa inversão de prioridades se reflete no fato de que uma

---

<sup>14</sup> Utilizamos a palavra “prova”, porque foi assim que o dia da redação foi instituído na escola. “*Era o dia da prova de redação*”.

porção significativa dos estudantes oriundos da educação básica apresentam grandes dificuldades na escrita de textos. Esta dificuldade na escrita sentida em nível local foi o que motivou a proposta do projeto, pois, nas salas de aula, “*o que verificávamos eram respostas ‘secas’, sem comprometimento com o dito. Resultando dessa prática inúmeros problemas com a ortografia, pontuação, acentuação e até mesmo grafia de palavras simples*”, conforme o relato<sup>15</sup> de uma das professoras da escola.

Assim, o que subsidiou a proposição desse recurso avaliativo (“a redação”) na escola foram as próprias produções escritas nas atividades rotineiras dos alunos e também a percepção pelos docentes da ausência do texto escrito nas aulas de Língua Portuguesa. Isso posto, o objetivo do projeto “A redação em exame”, segundo ficou registrado no planejamento pedagógico, foi proporcionar o desenvolvimento e o aprimoramento de “habilidades” básicas de letramento, por meio de produções escritas de diferentes gêneros com base em diferentes temáticas que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo.

No ano de 2018, como dissemos, foram realizadas quatro “provas” do projeto “A redação em exame”. Neste primeiro momento, deter-nos-emos em uma análise sistemática e pontual de quatro textos produzidos por uma aluna quando no 6º ano. Selecionamos os textos dessa aluna porque entre os 132 textos produzidos pela turma em atendimento às quatro propostas bimestrais de redação, acreditamos que eles representam tanto a compreensão pelos alunos das propostas quanto às dificuldades relacionadas a aspectos de três ordens: linguística, textual e discursiva. Os textos seguem abaixo de cada uma das propostas de escrita e estão transcritos da forma como foram escritos pela aluna.

A proposta de escrita desenvolvida no primeiro bimestre (março e abril) de 2018 esteve relacionada à temática “Saúde e Higiene”. Sobre essa temática, os alunos deveriam escrever uma redação, utilizando-se do “gênero textual carta”, para aconselhar um estudante fictício a mudar de atitude quanto a alguns maus hábitos de higiene que vinha apresentando. Pela

---

<sup>15</sup> Após delimitarmos que o objeto de investigação desta dissertação seriam as práticas realizadas no âmbito do projeto de escrita “A redação em exame”, decidimos partir para a compreensão pelos colegas sobre as práticas de ensino de escrita que permeavam suas aulas. Os dados obtidos por meio de conversas informais com nossos pares, em locais como: sala dos professores, reuniões pedagógicas e visitas domiciliares, nos mostraram uma variedade de concepções de ensino de escrita. Estas concepções vão desde pensar a escrita como expressão do pensamento: “*A escrita é uma forma de expressão do pensamento e domínio do indivíduo sobre a língua materna*” - compreensão esta que reflete uma concepção tradicional do ensino de língua materna – até a percepção da escrita como uma prática: “*A escrita precisa ter uma finalidade funcional, prática. O aluno precisa saber ‘por que’ e ‘para que’ precisa aprender a escrever*”. Esses sujeitos possuem um papel preponderante em nossa pesquisa, visto que se propuseram a olhar criticamente para a proposta original do projeto “A redação em exame” e se disponibilizaram a realizar juntamente conosco nossa proposta de trabalho.

proposta, os alunos deveriam apresentar argumentos que convencessem o aluno fictício a aderir a hábitos de higiene saudáveis tanto para seu corpo quanto para sua mente.

Segue a proposta:

PROPOSTA DE REDAÇÃO	
A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo deste primeiro bimestre, escreva uma carta que tenha como base o tema “ <b>Saúde do Corpo: Mente Sã, Corpo Sã</b> ”. Para escrever seu texto, analise a seguinte situação:	
<b>Kaleb</b> é aluno da escola Raimunda Barros e não vem apresentando hábitos de higiene que proporcionam saúde para o seu corpo e sua mente. Escreva uma <b>CARTA</b> para ele, comentando esses hábitos inapropriados e o aconselhe, com argumentos que o convençam, a mudar de atitude para manter seu corpo e sua mente em excelente saúde!	

Vejamos um texto produzido a partir dessa proposta:

**Texto I:**

1.	Cametá, 22 de março de 2018
2.	Meu amigo Kaleb
3.	Amigo Kaleb. Eu soube que vç esta
4.	apresentando muito mal abitos de hingiene
5.	e purisso te mando uma carta dizendo
6.	para você cuida de-se nos do 6º Ano C
7.	queremos que você tenha uma boa
8.	saude. Eu pensei pra ter
9.	uma boa Saúde eu quero que você
10.	não ande descalco use um sapato ou
11.	uma sandalha qualquer coisa mas não
12.	ande descauso purfavor, escolva os dentes,
13.	lave as mãos antes de comer ou
14.	depois que sair do banheiro que você
15.	lave os cabelos com shampoo ou se
16.	ensabue.
17.	Que você use roupas linpas

18.	que não sejam sujas, que tome água
19.	filtrada, que corte as unhas,
20.	sua casa, que lave seus alimentos
21.	quando for comer, tinha esquisido
22.	de falar que e pra você tomar
23.	banho todos os dias, que você use um
24.	lenço para suar o nariz.
25.	Kaleb que você faça essas coisas
26.	que eu estou pedindo porque se não
27.	ninham não vai querer estar perto de
28.	você pense com carinho.
29.	Obrigado pela atenção,

A segunda proposta de escrita da redação que se desenvolveu entre os meses de maio e junho teve como temática “Drogas e violência”, pela qual se propôs aos alunos a escrita de um texto narrativo que poderia versar sobre uma história real conhecida ou vivenciada por eles, ou que poderia ser uma história inventada com personagens, ambiente fictício, etc.

Segue a proposta:

PROPOSTA DE REDAÇÃO	
A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo deste segundo período letivo, escreva uma história (real ou fictícia) que tenha como base o tema <b>“Drogas &amp; violência: Esses males têm cura?”</b> . Sua história pode, por exemplo, figurar em ambiente caótico, em que há conflitos diários na escola, ou fora dela. Indisciplinados, personagens não cumprem regras e/ou nem participam da aula e nunca mostram interesse ou disposição de cooperar.	

Segue um texto produzido a partir dessa proposta:

**Texto II:**

1.	Drogas e violência
2.	uma vez um tio meu chegou muito drogado e
3.	espacou a mulher dele, ela ficou muito triste então ela
4.	denunciou ele mais ele não ligava e continuava chegando
5.	drogado ele quebrava tudo que estava na frente dele

6.	era muito feio então certo dia ele chegou muito droga-
7.	do mesmo ele deo porada na mulher dele nas filas
8.	dele e quebrou todas as coisas e quasi tocar fogo
9.	na casa então o meo pai não deixo ele fazer iso.
10.	então ele falar que ele ia dormi iso era uma meia
11.	noite quando ele chegou então ele foi dormi mas era
12.	so mentira ele fugio para si encontra com amanti e
13.	bebia bebida aulcolica cuando ele vouto para casa
14.	dele ja era umas duas horas da madrugada e foi la
15.	pro quintão da casa deli com uma corda e demorou
16.	para lar então o irmau dele ficou muito preocupado
17.	com ele e foi atrais dele ele estava tentando se
18.	enforca com a corda o irmau dele coreu para tira a
19.	corda do pescoso dele o meu pai tirou ele da
20.	corda. ele pegou uma faca pra se fura mas o
21.	irmão dele não deicho então ele rezolvel não bebe
22.	mais e não usar droga nunca mais.

A terceira proposta de escrita contemplou os meses de agosto e setembro e por esta os alunos foram solicitados a escrever uma resenha sobre a temática “Sexualidade e DST” na qual deveriam escrever a partir de um dos gêneros textuais que foram trabalhados nas aulas.

Segue a proposta:

PROPOSTA DE REDAÇÃO	
Chegamos à nossa terceira proposta avaliativa de produção textual!	
Neste bimestre, você produzirá uma RESENHA a partir de um dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula ou na escola (conto, filme, livro, palestra etc.) de acordo com as orientações de seu professor de turma ou de Língua Portuguesa.	

A seguir um texto produzido em atendimento a esta proposta:

**Texto III:**

1.	As pessoas dizem que sexualidade é uma forma de
2.	amar auguêm, mas eu acho que isso é uma co-
3.	coisa séria, Jovens de hoje em dia cada vez mais se

4.	afastam dos estudos por causa que ficam grávida e
5.	isso dificulta os estudos mas também tem outro
6.	motivo, elas ou eles pegam doenças, alguns procuram
7.	tratamento, outros preferem, morrer sem contar para
8.	ninguém que pegou a doença.
9.	Essas doenças são muito graves, vou citar o nome
10.	de uma delas: AIDS e entre outras. Muitas pe-
11.	soas têm nojo de sexo, às vezes as crian-
12.	ças perguntam para os pais como foi que elas passa-
13.	ram a existir, os pais claro inventam alguma coisa pa-
14.	ra elas não saber a verdade, mais porque ele t-
15.	em medo de contar a verdade?
16.	Algumas crianças parecem que já nascem sabendo de
17.	tudo. Eu li uma tirinha que uma crian-
18.	ça perguntava ao seu pai como foi que ele
19.	nasceu, o pai ia contar a verdade, mas a
20.	mãe do menino disse que era para inventar
21.	qualquer coisa para que ele não soubesse
22.	a verdade, então o pai disse “você foi compra-
23.	do em uma loja, então eu e sua mãe sequi-
24.	mos as instruções e você está aqui agora”
25.	que desculpa mais boba.

A última proposta de escrita desenvolvida na escola no ano de 2018, nos meses de outubro e novembro, esteve relacionada à temática “Educação inclusiva”, pela qual os estudantes deveriam se posicionar sobre o tema escrevendo um relato de experiência a partir de uma das diferentes atividades realizadas na sala de aula durante o período anteriormente mencionado.

Segue a proposta:

PROPOSTA DE REDAÇÃO
A partir da leitura dos textos acima e com base nos seus conhecimentos construídos ao longo deste quarto período letivo, escreva um RELATO, a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula (entrevistas, vídeos, reflexões etc.), que aborde o tema <b>“Desafios da escola inclusiva: uma questão de respeito às diferenças”</b> . Não esqueça dos aspectos (características) principais para a construção de seu texto (relato).

Observemos um texto produzido em atendimento a esta proposta:

**Texto IV:**

1.	Eu quero contar que no com não foi nada
2.	fácil, a professora mostrou um filme curta-metra-
3.	gem para nós os alunos do 6 “B”, ela disse que pri-
4.	meiro nós íamos assistir o filme sem audio,
5.	agente não conseguiu entender nada, depois amtes
6.	dela colocar com áudio, ela disse se agente
7.	tinha entendido algo todo mundo disse que não
8.	ela se lembrou de uma aluna do 6 “C” ela é
9.	uma (pcd) pessoa com deficiência, ela não escuta e
10.	nem fala, quero dizer ela fala em libras.
11.	A professora disse que ela queria que
12.	agente sentise o que a aluna do 6”C” sente,
13.	ela dise que é chato e triste ver um grupi-
14.	nho conversando feliz e agente não poder desfrutar
15.	dessa felicidade não entender o que eles estão
16.	conversando.
17.	A professora falou pra gente fazer uma en-
18.	trevista com os alunos (pcd), eu fiz com o Hugo
19.	ele não escuta muito bem, eu fiz uma pergunta
20.	para ele, como era para ele ir a uma festa
21.	ele disse que era dificiu por causa do
22.	barulhu, eu fiz outra pergunta como era para
23.	ele conviver com outras crianças, ele disse que era
24.	bem dicifio.

Passemos agora a uma análise dos quatro textos produzidos pela já referida aluna do 6º ano, escritos em atendimento a cada uma das comandas acima reproduzidas. A análise dos dados obtidos nos textos da aluna será realizada a partir da abordagem de três aspectos de observação, a saber: aspectos de ordem linguística, aspectos de ordem textual e aspectos de ordem discursiva.

Os dados demonstram no texto I ocorrências no nível da ortografia, da acentuação, e da pontuação. Conforme observado em “ninham=ninguém”, o que ocorre aqui é um problema inerente à escrita que não parece ter nenhuma vinculação com a escrita fonética, pois não há sons que poderiam causar confusão na pronúncia da palavra. Como, por exemplo, poderia acontecer com a grafia da palavra: bicicleta que poderia ser grafada erroneamente como: “*bicicreta*” devido ao falante pronunciar a palavra dessa maneira, o que não ocorre no exemplo acima referido.

Nas ocorrências: “*descauso*”, “*esquicido*”, podemos dizer que ocorre a transcrição fonética das palavras, pois elas foram escritas na maneira que são pronunciadas. Outra ocorrência remete ao fenômeno da nasalização como na palavra “*hingiene*”. Outro dado observado refere-se à junção e segmentação intervocabular das palavras nos termos “*purisso*” e “*purfavor*”. Há ainda, na superfície textual, a ocorrência de mal uso da pontuação em algumas passagens do texto como em “*Amigo Kaleb.*” em que a aluna utiliza o ponto ao invés da vírgula e “*Obrigado pela tenção.*” onde a aluna se utiliza da vírgula no lugar do ponto. Este último dado interessa ainda, por conta da associação que a aluna faz, pois, ao suprimir a vogal da palavra “atenção”, não ocorre perda na compreensão porque a vogal *a* presente na palavra “pela”, e sim pelo apagamento do *a* de atenção. Seria uma espécie de crase que acontece na fala, e leva o aluno a entender que atenção é grafada como “tenção”.

É interessante observar que, mesmo que a aluna tenha se equivocado nas duas utilizações da pontuação ora mencionadas, ela consegue se utilizar desse recurso na enumeração das ações propostas no texto. Isso ocorre em “*não ande descalso purfavor, escolva os dentes, lave as mãos antes de comer ou depois que sair do banheiro*”. Observa-se ainda que não ocorrem problemas em nível morfossintático nesse texto. Porém, no texto II, além da persistência dos problemas no nível da ortografia, da acentuação e da pontuação, ocorrem problemas morfossintáticos, pois expressões como “*então ele falar que ele ia dormi*” “*quasi tocar fogo na casa*” evidenciam equívocos quanto ao tempo/modo das conjugações verbais.

Ocorrem ainda algumas inadequações nos usos dos pronomes no que concerne a repetições desnecessárias: “*então ele falar que ele ia dormi iso era uma meianoite quando ele*

*chegou*”. Importa observar que os pronomes que se repetem “desnecessariamente” têm uma função bem específica no texto, pois servem para dar evidência (chamar a atenção) para a presença do sujeito na ação. Observe: “*então o irmau dele ficou muito preocupado com ele e foi atrais dele ele estava tentando se enforca com a corda o irmau dele coreu para tira a corda do pescoso dele*”. Nos textos III e IV, não há diferenças significativas quanto às ocorrências encontradas.

No que se refere aos aspectos de ordem textual, constatamos a escassez no uso de conectivos, o que, de certa forma, interfere na progressão e sequenciação do texto. Com exceção do primeiro texto, no qual é possível perceber e acompanhar sua sequência, nos três textos seguintes ocorrem problemas no direcionamento das sequências textuais apresentadas, havendo prejuízos ao conteúdo global do texto. Apesar de sabermos que raramente um texto se compõe de uma única sequência textual, é importante a organização do plano do texto para a produção do sentido pretendido. Observemos, a título de exemplo, um trecho do texto III que deveria ser uma resenha:

*“As pessoas dizem que sexualidade é uma forma de amar auguêm, mas eu acho que isso é uma coisa séria, Jovens de hoje em dia cada vez mais se afastam dos estudos por causa que ficam grávida e isso dificulta os estudos mas tabem tem outro motivo, elas ou eles pegam doenças, alguns procuram tratamento, outros prefere, morrer sem contar para nigue que pegou a doença.”*

Observamos no trecho mudanças abruptas nas sequências textuais que de expositivas a argumentativas mudam os tópicos discursivos sem conexões lógicas, o que dificulta a compreensão do leitor. Ocorre ainda a descaracterização do texto como resenha, pois, geralmente, nesse tipo de texto o autor discorre acerca de suas impressões sobre um objeto, por exemplo um filme, uma peça teatral, um livro etc.

Ocorre ainda que, no texto II, é possível observar as dificuldades da aluna nas retomadas aos referentes: devido ao excesso de repetições do mesmo tipo de recurso de referência, a textualização fica prejudicada. Isso acontece em:

*“então ele falar que ele ia dormi iso era uma meianoite quando ele chegou então ele foi dormi mas era so mentira ele fugio para si encontra com amanti e bebia bebida aulcolica cuando ele vouto para casa dele”*

Podemos ver que o termo *ele* é retomado pelo menos quatro vezes no trecho, sem necessidade, pois essa retomada já está se realizando nas terminações verbais.

A respeito do recorte textual, podemos dizer que os textos I e II, apesar de suas limitações quanto ao conteúdo, conseguem expressar uma mensagem completa. Essa situação não se verifica nos textos III e IV, nos quais ocorre condensação de conteúdo.

No plano discursivo, ocorrem problemas ligados à carência de originalidade nos textos da aluna, manifestados no texto I, determinada pela excessiva imitação de um modelo de argumentação construído e imposto por meio da comanda, pela qual é “solicitada” uma postura de adulto, expressa pelo tom das ordens e prescrições dirigidas ao menino Kaleb. Ainda quanto à carência de originalidade, pontuamos no texto III a propensão da aluna em ater-se demasiadamente ao senso comum em suas construções argumentativas, como em *“As pessoas dizem que sexualidade é uma forma de amar auguêm, mas eu acho que isso é uma coisa séria”*.

No que se refere ao aspecto persuasivo, nota-se, por parte da aluna bom manuseio desse recurso no texto II, pois o uso da pergunta retórica é um bom mecanismo na busca do envolvimento do leitor na leitura. Observe:

*“Muitas pessoas tem nojo de sexo, as vezes as crianças perguntam para os pais como foi que elas passaram a existir, os pais claro inventam alguma coisa para elas não saber a verdade, mais porque ele tem medo de contar a verdade?”*

A partir dos dados apresentados, conseguimos perceber que, no âmbito dos problemas linguísticos, as maiores dificuldades quanto aos aspectos formais da língua encontram-se na tendência dos alunos a escreverem “como falam”, revelando alto grau de interferência da fala na escrita. Porém, esses problemas pouco ou nada interferem na leitura dos textos.

No âmbito do texto, observamos problemas no direcionamento das sequências textuais, pouco e equivocado uso de conectivos, prejuízo nas retomadas e inadequações quanto ao recorte textual são os problemas mais encontrados nos textos da aluna, o que demonstra a necessidade de, a partir desse diagnóstico, pensar tanto em estratégias de prática de escrita quanto na melhora das propostas de escrita para os estudantes.

No plano discursivo, temos textos com carência de originalidade, de persuasão e de investimento em um projeto próprio de dizer, o que acreditamos tenha sido motivado pela conduta realizada no âmbito do projeto “A redação em exame”.

No que concerne à avaliação realizada pela escola, todos os textos produzidos a partir das quatro propostas foram avaliados levando-se em consideração apenas dois aspectos, quais sejam: *nível de erros gramaticais e conhecimento das características do gênero*, sendo que os 20 pontos foram divididos somente entre esses dois aspectos. Nesse sentido, no âmbito do projeto as notas alcançadas pela aluna foram baixas, a saber: texto I - 13 pontos, texto II - 10 pontos, texto III - 10 pontos e texto IV - 13 pontos. A partir dessa exposição fez-se necessário refletir em que medida essas notas procuram representar aquisições e necessidades em termos de aprendizagens de escrita, pois acreditamos que somente a consideração dos dois aspectos citados não é suficiente para que se ajude os alunos a alcançarem a competência na escrita. É no sentido de avaliar de forma mais completa os problemas de escrita, e a partir deles propor atividades de ensino, que levantamos a necessidade em se trabalhar com a proposição de instrumentos avaliativos que possam, para além da nota, dar mais clareza, precisão e propiciar a interlocução no processo avaliativo do texto escolar.

## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO PROJETO “A REDAÇÃO EM EXAME”**

Nesta seção, trazemos uma discussão sobre os resultados alcançados e das contradições que permearam a realização do projeto “A redação em exame”, que é o objeto de investigação desta dissertação. Discorreremos na subseção 4.1 sobre como a escola pode ser vista como espaço de assujeitamento, mas também de resistência; nas subseções seguintes 4.2; 4.3; 4.4 e 4.5, apresentamos a avaliação dos resultados alcançados pelo projeto e também algumas das contradições e dúvidas que acompanharam esse percurso no ano letivo de 2018.

### **4.1 A escola como espaço de assujeitamento e resistência**

Ao realizarmos esta incursão sobre os instrumentos de avaliação da escrita que perpassaram “as canetas” dos professores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros no ano de 2018, não podemos esquecer que a escola não está isolada, ela deve ser pensada de modo relacional com a sociedade em que está inserida, sob pena, segundo Apple (1995), de perder-se o nexos das relações dominantes de classe que ajudam a moldar nossa sociedade. De forma bem explícita, só é possível pensar a relação escola-sociedade e mecanismos de controle social se nos ativermos às relações de dominação e subordinação imbricadas nesse complexo conjunto, do qual a escola é um resultado.

Executada durante o ano de 2018, a proposta do projeto “A redação em exame” previa a produção, pelos alunos da escola, de quatro redações, ou seja, uma escrita avaliada, encarada como “prova” a cada bimestre. E assim se deu: aproximadamente de dois em dois meses letivos os estudantes foram expostos a uma proposta de escrita avaliativa. Essa iniciativa, que surgiu da proposição de uma das professoras da instituição à época do planejamento pedagógico interno, demonstra resistência e uma busca por autonomia na escola quanto a uma avaliação pensada internamente.

Por outro lado, cabe considerar que os mecanismos de avaliação próprios da escola acabam reproduzindo muitas características dos mecanismos avaliativos e de controle construídos pelos sistemas de ensino tanto em nível estadual quanto nacional, entre eles: Sispae, Saeb, Prova Brasil, Enem, Enade etc. Tais mecanismos, constituídos como testes padronizados, com vistas a fundamentar ações político-administrativas mais do que pedagógicas, rejeitam os limites das individualidades, transformando-se em análises que pouco condizem com a

realidade local, muito por conta de seu caráter padrão. Acreditamos, portanto, que, apesar da iniciativa da escola visar à certa autonomia em relação a esses exames, dentro dela acabam se reiterando, involuntariamente, alguns dos efeitos das avaliações de larga escala.

Asseveramos, porém, que é possível, mesmo dentro das condições de subordinação do trabalho escolar a uma administração centralizada e hierárquica, produzir formas de avaliação autônomas que não reproduzam os efeitos dessa estrutura de trabalho, mas ofereçam a ela resistências eficazes.

Ao falarmos da proposta implementada na escola nesses termos, estamos considerando a relação entre escola e sociedade, apontada por Apple (1989). Nessa perspectiva, apesar de a escola ser um “aparelho ideológico do Estado”, ela deve ser encarada também, como lugar de resistência, haja vista ser importante

[...] *dar-nos* conta de que entender as escolas e atuar nelas não é suficiente, [...] na verdade, o sistema educacional – exatamente por causa de sua localização no interior de uma trama mais ampla de relações sociais – pode constituir um importante terreno no qual ações significativas podem ser desenvolvidas. (APPLE, 1989, p. 27, *grifo nosso*)

A exposição do autor sobre a escola deixa claro que, no centro de um complexo conjunto de relações sociais, a escola tem papel importante para o avanço das conquistas da sociedade. Porém, somente o reconhecimento desse papel não é suficiente para que as ações significativas de que nos fala Apple (1989) sejam alcançadas. É necessário “entender plenamente como as ideologias operam nas escolas, precisamos olhar para o concreto da vida escolar cotidiana” (APPLE, 1989, p. 45). Esse olhar direcionado nos leva a pensar mais detidamente nas relações de poder que ocorrem diariamente em nossas escolas, ou seja, as relações de dominação e subordinação, que por sua vez nos impulsionam a refletir sobre a complexidade das formas de exercício do poder, uma vez que a educação se configura explicitamente como uma relação de poder. Objeto de construções históricas é o conhecimento de determinados grupos sociais que é declarado como “oficial”, enquanto o de outros grupos<sup>16</sup> submersos pela sombra da crise acabam sendo esquecidos, deixados de lado.

Por essa perspectiva, certos grupos sociais representantes de uma minoria recebem respeito e reconhecimento exatamente pela apropriação dos bens culturais produzidos e

---

<sup>16</sup> Apple na introdução do livro “Trabalho docente e textos”, relata uma cena observada na frente de uma escola próximo a Casa Branca. O autor descreve a imensa fila que se formava à hora do almoço “Parecia como se fosse o ano de 1932 [...]” (APPLE, 1995, p. 5). Aquelas pessoas aglomeradas em busca de um prato de comida representam para Apple que “há uma crise sendo construída nas cidades e nas áreas rurais. É uma crise que terá um impacto especial sobre os pobres, as pessoas negras e as mulheres” (APPLE, 1995, p. 5).

valorizados por eles, enquanto, na outra ponta, vivendo os efeitos nocivos da crise, encontra-se a parcela mais afetada pelo forçoso *slogan* de uma sociedade mais igualitária, pois,

Como inúmeros estudos acadêmicos e governamentais demonstram, a distribuição da riqueza e da renda nos Estados Unidos têm mudado pouco na direção de uma maior igualdade desde o virar do século e praticamente nada desde a Segunda Grande Guerra. (APPLE, 1989, p. 24)

Mesmo que Apple se refira diretamente aos Estados Unidos, os efeitos da crise presentes na intersecção da política, da economia e da cultura são sentidos em praticamente todas as sociedades capitalistas modernas. Porém, seria ingenuidade pensar que os efeitos sentidos são somente absorvidos. Ocorre que “À medida que grupos de pessoas lutam em torno de questões de gênero, raça e classe, em cada uma dessas esferas, o processo social inteiro, [...] é também afetado” (APPLE, 1989, p. 20).

É nesse sentido que Apple, remetendo-se a Wright, diz que “[...] é sensato considerar esse grupo (o dos professores) como localizado simultaneamente em duas classes. Este grupo partilha, então, os interesses tanto da pequena burguesia quanto da classe operária” (1995, p. 32). Ora este agente é visto como um funcionário público, que goza de estabilidade, plano de carreira e de direitos trabalhistas, pois é um servidor público remunerado pelo Estado, ora é destituído de sua autonomia e de seus saberes – cada vez mais o professor é pensado como um repassador de conteúdos e não como um trabalhador intelectual. Essa proposição pode ser confirmada pela maneira “sutil” de controle do currículo que se tem feito mediante a entrada nas escolas de materiais didáticos cada vez mais elaborados que ‘*incluem*’ tudo o que um professor ‘precisa’ para ensinar; tem os passos pedagógicos que o professor deve tomar para alcançar objetivos já embutidos, e que já tem também embutidos os mecanismos de avaliação” (APPLE, 1989, 159, *grifo nosso*).

Desse modo, torna-se urgente perceber como as relações de poder vêm se efetuando na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Porém, a busca por esse entendimento sobre as relações de poder que se estabelecem por forças externas não deve contentar-se somente com o entendimento de seu funcionamento (deve buscar interromper seus efeitos). É nesse sentido, que devemos compreender o poder dentro da estrutura do Estado e as suas relações com a sociedade, mas não apenas para olhar para elas de forma crítica, mas para atuar como ativistas das classes mais oprimidas a partir de nosso lugar social, por vezes, cambiante.

É nessa perspectiva de reconhecimento, atuação e resistência que buscamos situar a proposta do projeto “A redação em exame”, da maneira como foi aplicado, como um caso de

contradição, pois, ao mesmo tempo que em seu interior se verifica um exercício de autonomia no que se refere a avaliar-se, ela também exercita um papel de dominador das práticas internas da sala de aula ao reproduzir o modelo pelo qual a dominação atinge o trabalhador escolar.

Para explorar melhor esse pensamento, basta refletirmos na regra que se estabeleceu para avaliação das escolas brasileiras. Essa avaliação é feita externamente e, para isso, existe um conjunto de dispositivos que, ao avaliarem o aluno, avaliam a escola de modo a produzir indicadores que servem (ou deveriam servir) fundamentalmente de base para políticas de educação. Nas últimas décadas, vimos assistindo e participando, inconscientemente até, da construção de um sistema geral de avaliação escolar no Brasil, que pode vir a substituir todos os mecanismos avaliativos criados até agora, de forma a padronizar ainda mais as avaliações no âmbito da educação.

O exemplo mais representativo dessa “substituição” que vem se desenhando, é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Criado, em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), como um exame de verificação de desempenho dos alunos do ensino médio de escolas públicas e particulares, o ENEM com o passar dos anos foi adquirindo cada vez mais importância em âmbito nacional, principalmente depois que instituições de ensino superior começaram a aderir às notas do exame como meio de seleção para o ingresso de novos candidatos. Isso aconteceu primeiramente com a criação, em 2004, do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que passou a conceder bolsas de estudos integrais e parciais aos participantes.

Passados dez anos da criação do exame, em 2008 o MEC anunciou que o ENEM se tornaria o processo nacional de seleção para ingresso na educação superior e certificação do ensino médio. Em seguida, com o surgimento do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2009, que passou a conceder uma porcentagem de vagas em instituições públicas de ensino superior, abre-se definitivamente mais espaço para este exame em âmbito nacional, com a adesão de 100% das instituições federais de ensino superior.

Esse breve percurso histórico acerca do ENEM nos mostra como ocorreu, ao longo dos anos, a perda de autonomia das instituições federais frente às políticas de avaliação, pois essas instituições que contavam com seus próprios processos seletivos, nos quais se observava uma preocupação com aspectos representativos das culturas locais onde se localizam essas instituições, acabaram perdendo essa autonomia por um exame que se quer “Para Todos”, mas que na maioria das vezes se mostra para poucos.

No Brasil, além do ENEM, que fixa suas ações no ensino médio, temos ainda o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado, na década de 1990, com o intuito de conhecer a qualidade da educação básica brasileira. Esse sistema ao longo dos anos foi criando em seu interior novos instrumentos de avaliação, a exemplo da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que surgiram respectivamente em 2005 e 2007. O Ideb acabou incluindo os dados recolhidos da Prova Brasil, o que permitiu ao Inep combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar. Todo esse cálculo resulta em um índice que, para o governo, representa a qualidade ou não das escolas do país.

Reforçando a ideia da medida, parece-nos justo citar as ações desenvolvidas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentro do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 2000, que, mesmo não sendo uma avaliação propriamente dita, acaba adquirindo esse *status* devido ao seu acolhimento tanto na imprensa como no discurso político, uma vez que, ao comparar o desempenho de milhares de estudantes de diversos países por meio de provas padronizadas, cria uma espécie de “ranqueamento” dessas nações. Este “ranqueamento” está diretamente relacionado a uma divisão internacional do trabalho e à posição que a economia desses países ocupa no mercado mundial. Quando ocorre a divulgação de seus resultados, estes costumam ser bastante noticiados pela imprensa que dão destaque aos resultados e à classificação do Brasil que não têm sido muito animadores. Segundo dados do INEP, instituição responsável pela aplicação deste exame no país, os resultados em 2018 nas áreas investigadas (ciências, leitura e matemática) demonstram o baixo aproveitamento dos estudantes brasileiros, pois de um ranking com 79 países o Brasil ocupa a 57<sup>a</sup> posição<sup>17</sup>.

Por esse panorama foi se “naturalizando” a ideia de que o desempenho das escolas tem que ser avaliado por um ente externo, porém essa naturalização tem efeitos bastante específicos dentro das escolas. O primeiro ponto refere-se a entender de que forma o andamento das políticas internacionais afeta diretamente a rotina do nosso trabalho em sala de aula. Essa reflexão é importante, pois não devemos pensar nessas políticas como algo distante, já que cotidianamente existem tanto formas sutis como explícitas pelas quais acabamos sendo pressionados a rever nossa prática e o currículo em favor do atendimento às demandas dos exames externos. Essa situação aponta para uma inversão de valores, pois se, antes, a avaliação

---

<sup>17</sup> <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>

era pensada a partir do currículo, hoje, por conta principalmente de avaliações externas, o currículo vem sendo reconfigurado em função da avaliação. Por essa perspectiva, um mecanismo de avaliação acaba se transformando em um instrumento pelo qual se induz uma mudança no currículo.

Outro ponto que merece atenção é que, geralmente, como exposto acima sobre o PISA, os resultados advindos dessas avaliações são ruins, e o fato de isso ser exposto por meio de uma avaliação externa à escola faz parecer que as escolas e os professores desconhecem seus problemas, necessitando que algo/alguém “de fora” ateste as necessidades da maioria das escolas brasileiras. Nesse cenário, a divulgação do desempenho ruim da educação brasileira quase sempre adquire o tom de uma denúncia que atinge o professor. Parece-nos que seria melhor que as escolas divulgassem também suas próprias avaliações e, com base nelas, fizessem as demandas que julguem necessárias ao seu bom funcionamento, como: garantia de carga horária para preparação de aulas, pessoal habilitado para o trabalho na biblioteca, salas de leitura, de informática etc. Suspeitamos que essas demandas, no entanto, dificilmente terão a mesma projeção ou o mesmo tratamento que o resultado exposto por um órgão internacional.

É nesse sentido que a iniciativa da escola pesquisada em se propor a realizar uma avaliação própria da produção escrita dos alunos é um caminho muito corajoso, pois permite romper localmente com a lógica de somente aceitar as avaliações externas como tendo a palavra final sobre a qualidade do ensino. Esse trabalho reveste-se de importância, pois, ao analisar a produção escrita de alunos e propor melhorias no processo de avaliação da escrita desse produto, faz com que a escola chame para si a responsabilidade de se avaliar e não apenas ser avaliada. Responsabilidade essa que foi sendo retirada da escola e repassada a outrem.

Na contramão dessa perspectiva, o movimento no qual nos inserimos por meio de melhoramentos no projeto da escola, se refere à especial atenção que deve ser dispensada à autoavaliação que a escola é capaz de fazer e também ao investimento na busca de saber como estão escrevendo os alunos para, a partir desse diagnóstico, pensar em currículos e metodologias que funcionem localmente. Com esse movimento não temos a intenção de negar as avaliações externas; o que acreditamos é que essa iniciativa dá condições à escola de dialogar com os resultados de forma mais simétrica a partir de um projeto de avaliação pensado internamente.

#### **4.2 Avaliação de resultados: autoavaliando práticas desenvolvidas**

Criado com o intuito de fazer com que os alunos da EMEF Raimunda da Silva Barros escrevessem, o projeto “A redação em exame” cumpriu com seu propósito no ano de 2018, pois

contou com a participação de 100% dos alunos matriculados na instituição de 1º ao 9º ano. Assim, se o aluno faltasse no dia da redação, era-lhe solicitado que produzisse seu texto em outro momento, pois os pontos daquela atividade, se não fosse realizada, lhe fariam falta na somatória de suas notas do bimestre. Esse caráter “incentivador” da escrita mobilizou toda a escola, pois no dia da aplicação da “prova” não havia aula, era só a redação.

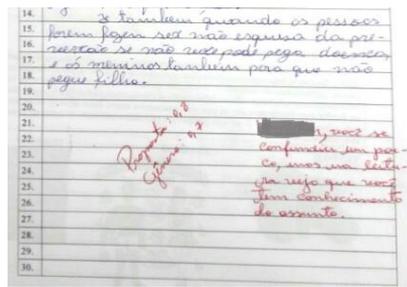
É consenso entre os envolvidos que o resultado mais visível do projeto foi o olhar dos alunos para a escrita e o seu engajamento nela, pois, apesar do caráter obrigatório pelo qual a proposta foi conduzida, não podemos deixar de reconhecer que o incentivo à escrita, proposto em seu interior, reflete a tentativa de proposição do trabalho com a escrita na escola.

#### **4.3 O critério: nota é o mesmo que desenvolvimento de aprendizagens?**

Ao apresentarmos a discussão sobre os resultados do projeto “A redação em exame”, nos valeremos de nossa experiência como docente da turma do então 6º ano e também de dados coletados no final do ano de 2018 com quatro colegas da área de Língua Portuguesa que trabalham na escola e fizeram parte do projeto. Esses dados coletados com os colegas resultaram de conversas informais realizadas por nós nos intervalos das aulas na sala dos professores, nas últimas reuniões pedagógicas realizadas e também em visitas domiciliares realizadas. A finalidade primeira das conversas com os colegas foi buscar informações sobre o trabalho realizado com a escrita no ano de 2018.

Como um primeiro movimento, é primordial diferenciar aplicação de notas, de aquisição de aprendizagens desenvolvidas e/ou adquiridas. Essa diferença faz-se necessária, haja vista o projeto ter sido pensado sem uma proposta de avaliação dos textos produzidos. As avaliações foram realizadas de acordo com as percepções individuais de cada um dos professores de Língua Portuguesa responsáveis pelas turmas. Segundo observações no espaço pós-texto das redações, levou-se em conta, tão somente, dois aspectos avaliativos, a saber, “*nível de erros gramaticais*”; e “*conhecimento das características do gênero*”. Essa informação é comprovada a partir da imagem a seguir, que mostra correção da 3ª proposta de redação que teve como tema “Sexualidade e DST”, realizada pela professora-pesquisadora regente da turma do 6º ano.

**Imagem 5:** Critérios de avaliação da professora-pesquisadora.



gramática: 0,8 pts.  
gênero: 0,7 pts.

-----, Você se confundiu um pouco, mas na leitura vejo que você tem conhecimento do assunto.

**Fonte:** acervo da pesquisa. Registrado em setembro de 2018.

Com base nessa informação conseguimos observar a primeira fragilidade da proposta, que está relacionada à *falta de critérios explícitos* para a correção das produções, pois acreditamos que somente a verificação de erros gramaticais aliado ao conhecimento das características do gênero não são suficientes para avaliar as produções dos alunos. Muito embora esses aspectos tenham sua importância, sozinhos eles não são capazes de avaliar aprendizagens adquiridas ao longo de um processo consistente de ensino e aprendizagem da escrita. Assim, pela maneira como o projeto foi desenvolvido, não foram pensados instrumentos avaliativos capazes de acompanhar, ao longo das quatro propostas, se aprendizagens de escrita foram sendo aprimoradas ou adquiridas, o que demonstra que a única forma de medir as aprendizagens foi pelas notas alcançadas pelos alunos. Essa afirmação é confirmada por meio da fala de uma das professoras quando perguntada sobre como avaliou a progressão das aprendizagens nas quatro propostas, segundo ela: “o conceito matemático revela se houve progresso ou retrocesso na escrita”.

Acontece que a avaliação mediante notas pode sim ajudar a mostrar como pode ocorrer o desempenho de uma turma ao longo de um ano, por exemplo. No entanto, para que essa avaliação, de fato, reflita aquisições e aprimoramentos de aprendizagens, é necessário pensá-la interconectando dois aspectos essenciais, a saber: *o que se pretende que o aluno adquira em termos de escrita em um ano de trabalho e a formulação de uma proposta de escrita que, levando em conta a diversidade dos gêneros, promova a observação da progressão nas aprendizagens que devem ser adquiridas em cada ano de estudo.*

Outro ponto cabível de observações refere-se à fixação de uma pontuação decorrente da avaliação dessa produção escrita para todas as disciplinas do currículo da escola. Pela proposta motivadora do projeto, todas as disciplinas deveriam de algum modo contribuir para a construção dos argumentos que comporiam os textos, cedendo “gentilmente” 20 dos 100 pontos que compõem uma nota bimestral. Desse modo, se o aluno conseguisse 10 pontos na redação essa pontuação seria atribuída em um local específico da ficha de avaliação a todas as outras

disciplinas. Acreditamos que essa carga excessiva atribuída a uma atividade que deveria ser tida como cotidiana da sala de aula, faz com que ocorra sim um estímulo à escrita, “[...] mas que não ajuda o estudante a se desenvolver profunda e pessoalmente com o ato de escrever” (CALKINS, 1989, p. 17).

Cabe ressaltar ainda que apesar da proposta do projeto estabelecer que deveria haver conhecimentos das outras disciplinas, envolvidos na construção dos textos dos alunos, segundo todos os colegas professores de português que corrigiram as produções dos estudantes, esses conhecimentos não se fizeram presentes na escrita; daí a necessidade de revisar esse aspecto da proposta.

#### **4.4 Os temas e seus perigos...**

Seguindo a análise da proposta, pontuaremos aspectos relacionados à escolha dos temas e dos gêneros exigidos para a escrita. Como explicitado na subseção anterior, os temas foram: Higiene e Saúde, Drogas e violência, Sexualidade e DST e Inclusão, um em cada bimestre letivo. É certo que todos os temas são de interesse social e pertencem ao rol dos temas transversais propostos por documentos oficiais para serem abordados na escola e nas aulas de Língua Portuguesa, pois, como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina,

Os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual), por tratarem de questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua gestão, manutenção e transformação. Todos eles demandam tanto a capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores e concepções quanto a capacidade de participação. (BRASIL, 1998, p. 40)

O “perigo”, porém, parece advir de uma excessiva preocupação com o enquadramento dos temas em gêneros textuais específicos que, no mínimo, podem causar estranheza ao serem combinados, pois, segundo Geraldi (1997), “[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor. A situação de emprego da língua é, pois, artificial” (GERALDI, 1997, p. 65). Essa situação de artificialidade de que nos fala o autor é o que se busca superar ao pensar na proposição de escrita a partir de finalidades para essa escrita, entre elas podemos mencionar algumas: publicar ideias, registrá-las, criar mundos ficcionais, ajudar pessoas, exigir direitos, cumprir exigências, comunicar conteúdos etc. Assim, saber determinar o propósito comunicativo de um texto, trata-

se de uma *ação* que precisa ser ensinada, para que o aluno compreenda o motivo da escrita nas aulas.

Por essa perspectiva, cabe perguntar:

- qual a finalidade de escrever uma carta a alguém que não se conhece (e nem sequer existe!), falando de maus hábitos de higiene?
- o que se pretende quando se lança a proposição de escrita de uma narrativa sobre Drogas e violência?
- o que há no dizer de uma adolescente que é chamada a produzir uma resenha sobre sexualidade?
- como reconhecer no relato realizado sobre a inclusão uma posição realmente pessoal?

Todas as perguntas estão relacionadas às temáticas das proposições de escrita realizadas pelo projeto “A redação em exame” que teve, como já mencionado, uma de suas bases propor as temáticas de escrita, relacionadas aos temas transversais, porém houve ainda a preocupação de relacionar os temas com as problemáticas enfrentadas pela instituição. Assim, segundo relato de um professor de Língua Portuguesa da escola: *“esses temas surgiram da realidade da própria escola, por exemplo, a violência é uma problemática muito acentuada em nossa escola, assim como o tema da sexualidade porque tivemos um caso de uma adolescente grávida ano passado e tem também o tema da inclusão, porque nós temos muitos PCD em nossa escola, assim nós procuramos aliar os temas com a nossa realidade”*

É certo que a escola deve sim falar e fazer com que toda a comunidade conheça seus problemas. É certo ainda que a proposição dos temas transversais deve estar associada aos conteúdos do currículo e fazer parte das atividades cotidianas desenvolvidas nas salas de aula. O que não parece certo, para que se alcance objetivos específicos do ensino de escrita, é que, em uma situação de escrita avaliada, a opção pelos temas se fixe em temáticas que pouco deixam espaço para uma escrita criativa e pessoal. Nesse sentido, o que verificamos nas produções em atendimentos às quatro proposições de escrita, foram textos que das mais variadas formas espelharam o que os alunos percebem como sendo a posição “correta” a ser assumida sobre os assuntos abordados, e essa posição “correta”, via de regra, é atribuída à posição que a escola tem sobre esses assuntos.

Assim, propor a escrita de textos cujos temas exijam posições predeterminadas torna-se bastante complicado, porque de um lado temos uma posição enquanto instituição (aquela que diz: “não queremos violência na escola”, “não queremos moças engravidando aos 15 anos”), mas, por outro lado, não é tranquilo para o aluno falar/escrever sobre esses assuntos. É preciso

ter cuidado para não adentrarmos a um discurso moralista e opressor, pelo qual acabamos estimulando o aluno a reproduzir um discurso politicamente correto, mas que, na verdade, não irá afetar seu comportamento. Será que, ao fazermos o aluno escrever dizendo que a violência é ruim, poderemos combatê-la? Ou ainda, fazer uma garota de 15 anos que engravidou no 9º ano, ser exemplo do que a escola não quer que ocorra dentro de seus muros, é a solução para a gravidez na adolescência?

#### **4.5 Temas e gêneros: combinações instáveis**

Tomemos a primeira proposta de produção textual que foi sobre a temática Higiene e Saúde, com a exigência do gênero carta. Sobre essa proposição de escrita, cabem algumas considerações. Segundo Geraldi (1997), é muito interessante a proposição de textos do tipo correspondência nas aulas de Língua Portuguesa, porquanto, entre outras funções que assume, devido ao seu propósito comunicativo, a escrita de uma carta pessoal é uma maneira de responder a uma demanda social do âmbito familiar, pois “Lembro perfeitamente que meus pais reclamavam que eu não sabia escrever uma carta para um familiar distante, no entanto, estava no colégio” (GERALDI, 1997, p, 67).

Nesse sentido, não há que se contestar a produção de cartas na escola, pois, pela produção de uma carta, é possível experienciar variados tipos de comunicação tais como: pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propagandas etc. O que nos chama atenção para a proposta dirigida aos alunos relaciona-se ao aspecto impositivo que nela se encontra, pois ao solicitar aos alunos a escrita de uma carta sem uma função comunicativa clara, estamos reforçando a dicotomia referenciada por Geraldi no já mencionado livro *Portos de Passagem* (1997), no qual o autor chama a atenção para a distinção entre produção de textos e redação escolar. Nesta última, produzem-se textos *para* a escola, e naquela, textos são produzidos *na* escola. Por essa perspectiva, a produção de textos está associada ao que o autor chama de “conteúdo a dizer ou motivações para dizer”, que, no caso da proposta apresentada aos estudantes, lhes impõe uma postura social que dificilmente, nesse momento de suas vidas, seria experienciada por eles, a postura de disciplinar, de dar broncas: “*Kaleb que você faça essas coisas que eu estou pedindo, porque se não ninguém não vai querer estar perto de você!*” Essa postura de reprovação, que faz emergir o caráter disciplinador da escola por meio das falas dos alunos, é o que os impede de serem despertados a dizer sua palavra, e os “convida” a reproduzir o discurso da escola.

Para a realização de um trabalho produtivo com esse gênero, poderíamos lançar mão da proposta de trabalho com correspondências familiares, sugerida por Geraldí (1984) no livro *O texto na sala de aula*, pela qual os alunos do 6º ano, em sala de aula, aprenderiam a preencher envelopes, aprenderiam sobre os diferentes níveis de formalidade de uma carta que vão desde a escrita a um amigo ou parente querido até a carta para o/a Presidente da República. Poderíamos, ainda, localizar a agência dos correios da cidade, a fim de que as cartas realmente cumprissem seu propósito comunicativo que é de ser destinada a alguém e ser lida por este alguém.

Acerca da análise temática da segunda proposta que versou sobre Drogas e Violência e exigiu a escrita de um texto narrativo, podemos iniciar a reflexão remetendo-nos a Walter Benjamin (1985), que em *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, tece observações quanto à figura do narrador na sociedade da informação. Segundo ele,

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1985, p. 197)

Para o autor, contar histórias, transmitir conhecimentos de pessoa para pessoa em meio à sociedade moderna na qual estamos inseridos, tem sido cada vez mais raro, seja pela brevidade do tempo que atravessa as relações sociais, seja por certa desvalorização da experiência, em detrimento do novo, do imediato ou ainda, e mais gravemente, pelo declínio nas relações coletivas em detrimento do individual.

Ao propor a produção de uma narrativa com a temática da violência, o que se espera do aluno é que ele construa sua argumentação em torno do discurso de repúdio a esta, não sendo possível ao estudante espaço para que possa dizer sua palavra. Não queremos com isso incitar a violência no discurso de nossos alunos, apenas queremos mostrar que, além da narrativa, segundo Benjamin, parecer “[...] *estar* em vias de extinção” (BENJAMIN, 1985, p. 197), a proposição de temáticas como esta não possibilita ao narrador sentir-se parte de uma comunidade e se utilizar de sua experiência para contar, para narrar.

Assim, segundo Geraldí (1984), um exemplo de trabalho produtivo com narrativas seria aquele em que não se exporia o aluno a duas dificuldades, a saber: criar e escrever; ele teria apenas uma, escrever. Expliquemos: na proposta do autor, uma vez por semana um aluno será escolhido para que peça anteriormente a seus avós, pais, tios etc. que lhe contem uma história

em casa, no dia da aula de produção textual este aluno contará tal história para toda a classe que a escreverá, portanto, não terá que criar.

Por essa proposta, estimula-se ainda, a cada semana, a valorização do aluno que será uma espécie de “monitor”, ficando à disposição dos colegas para responder às perguntas que surgirão. O professor pode variar a escolha do aluno com a leitura de um texto curto com temáticas relacionadas a histórias de família, assim, ao fim do trabalho será possível saber, por exemplo, quais as histórias que circulam dentro das casas dos estudantes e, por conseguinte, saber um pouco mais sobre a realidade local onde a escola está localizada.

Entre outras, Geraldi (1984) aponta para duas facetas dessa proposta: a primeira é aquela em que se foge ao “autoritarismo” de proposição de escrita pelo professor que nessa perspectiva também será um ouvinte e leitor das histórias que não conhece...aprenderá com seus alunos; a segunda diz da possibilidade de, em sala de aula, promover-se a educação formativa do aluno, pois, ao compartilhar as histórias de vida de seus parentes, podem ser recuperados aspectos de um tipo de vida que está desaparecendo como aqueles relacionados a fatos simples da vida de seus pais ou avós, pescarias, brincadeiras etc. Deste modo, com a discussão em sala de aula das questões que podem surgir, efetivamos uma maneira de possibilitar a argumentação oral pelos alunos para ajudá-los na construção de ideias necessárias na feitura de um texto dissertativo, por exemplo.

Ao referirmo-nos acerca das duas últimas temáticas que foram, respectivamente, Sexualidade e DST, cujo gênero exigido foi a resenha; e Inclusão, que cobrou a escrita de um relato, assinalamos as dificuldades relacionadas à escritura pelos alunos nessas últimas produções e acreditamos que essas dificuldades advêm da artificialização das condições de escrita, pois, como já comentado anteriormente, essas temáticas exigem do aluno uma posição predeterminada, deixando pouco ou nenhum espaço à criatividade na escrita.

Depois de reportarmos-nos a todas as propostas de redação e aos textos por elas produzidos, que foram realizadas na EMEF Raimunda da Silva Barros no ano letivo de 2018, acreditamos que a escola, em uma tentativa de fugir àquilo que Apple (1989) chama de “[...] um conjunto geral de princípios que orienta o planejamento e a avaliação educacionais” (APPLE, 1989, p.28), buscou, sim, por meio do projeto “A redação em exame”, uma forma de introduzir a escrita de textos no âmbito da prática escolar, no entanto também são perceptíveis alguns equívocos/contradições advindos da condução dessa proposta. Nesse sentido, o intuito foi o de contribuir para que a escrita na escola seja encarada como uma ação cotidiana pela qual alunos e professores, ao longo do processo de ensino e aprendizagem possam compreender o

texto como “[...] uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado” (GERALDI, 1997, p. 104) que,

- a) se constrói numa relação entre um eu e um tu;
- b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
- c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultando das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto autor quanto leitor.

Ainda segundo Geraldi (1997, p. 104), “[...] acrescentemos a estas condições sobre a natureza do texto duas complicações:”

- d) diferentes instâncias de uso da linguagem operam com diferentes estratégias de produção e compreensão de textos;
- e) as comunidades linguísticas não são homogêneas (antes pelo contrário, na nossa sociedade se debatem interesses antagônicos) e, portanto, operam tanto com diferentes conjuntos de noções (sistemas de referência) quanto com diferentes formas de construção de enunciados.

Dessa forma, propor a escrita como uma construção cotidiana nas aulas de língua materna, a partir das proposições elencadas por Geraldi (1984), significa reconhecer que o trabalho com textos é o específico da aula de português. Entretanto, esse reconhecimento carece de ações que extrapolem uma sala de aula e uma turma de alunos. É por esse motivo, então, que a presente dissertação, para além de uma única turma de sujeitos/alunos que representa a exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, estende seu olhar ao corpo docente de Língua Portuguesa da escola, o qual foi convidado a fazer parte da pesquisa por meio da participação no Grupo de Estudos sobre o Ensino de Escrita da EMEF Raimunda da Silva Barros (GESSE), que, por intermédio de reuniões inicialmente pensadas quinzenalmente, se propôs a discutir e avaliar as práticas relacionadas à escrita de textos produzidos pelos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental anos finais, durante o ano letivo de 2019.

## 5 PROJETO “IDAS E VINDAS DA ESCRITA”: O COTIDIANO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA

A partir da exposição e análise dos resultados alcançados pelo projeto “A redação em exame” no ano de 2018, propusemo-nos, enquanto *sujeitos da/na experiência*, a vivenciar e promover reflexões no cotidiano da EMEF Raimunda da Silva Barros, a partir de algumas ações realizadas no início do ano letivo de 2019. Segundo Larrosa (2002), “[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua recepção, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24). O autor defende uma passividade anterior ao binômio ativo/passivo. A passividade de que nos fala remete-se à paixão, ao padecimento, à paciência, à atenção, ou seja, à disponibilidade como abertura inicial do processo.

Foi nesse sentido, então, que em nossa proposta de *experienciação* das atividades desenvolvidas na escola, colocamo-nos enquanto sujeitos dessa experiência vivenciada cotidianamente e partilhada com colegas de profissão em prol do processo de ensino e aprendizagem da escrita e, por conseguinte, na contramão da ideia de “produto” idealizada como a solução dos problemas. Não compactuamos com essa noção de que a apresentação de materiais de ensino prontos seja a solução, contrariamente, entendemos que o papel do professor-pesquisador e da escola é: conhecer seu contexto, compreender suas demandas e construir, sempre que possível coletivamente suas respostas.

Apresentamos, agora, as ações realizadas em âmbito coletivo e mais adiante as ações realizadas mais especificamente no chão da sala de aula de Língua Portuguesa que esteve sob nossa regência.

No dia 9 de fevereiro, organizamos junto à comunidade escolar o que chamamos de “**Uma visita reveladora**”. Tratou-se da visita *in loco* do professor Dr. Thomas Massao Fairchild, orientador deste trabalho de pesquisa, que se disponibilizou a ir até a escola, ouvir as dúvidas dos professores e fazer-nos refletir sobre pontos que poderiam ser ajustados no projeto de escrita da escola. A partir dessa visita, algumas reformulações começaram a ser pensadas.

A primeira reformulação se deu no âmbito da coletivização do trabalho na escola com relação a se pensar as temáticas e propostas para as produções, que antes se concentravam em apenas em uma das professoras de Língua Portuguesa. O Grupo de Estudos Sobre o Ensino de Escrita, intitulado “**GESSE**”, foi criado com o intuito de proporcionar o diálogo e a reflexão sobre as práticas de escrita realizadas na escola. Esse grupo esteve composto por cinco professores de Língua Portuguesa, incluindo-me enquanto professora e pesquisadora. As

reuniões ocorreram de maneira presencial, juntamente com as reuniões pedagógicas da escola, ou seja, a cada mês. Como um meio de mantermo-nos literalmente “conectados”, criamos também um grupo de mensagens instantâneas, por meio do qual mantivemos contato durante todo o ano letivo de 2019.

Após a criação do grupo, houve a preocupação em renomear o projeto, que não mais se chamaria “A redação em exame”, com um único dia no bimestre para a escrita de textos. A partir desse momento, o projeto passou a se chamar “**Idas e Vindas da escrita**”, cujo objetivo foi tornar a escrita de textos de diferentes gêneros uma prática cotidiana nas aulas de língua materna com vistas ao desenvolvimento de práticas de escrita.

Outra ação desencadeada foi a elaboração do “**Instrumento avaliativo de textos**”, que surgiu em oposição à falta de orientações claras para a avaliação dos textos dos alunos na prática do projeto “A redação em exame”. Esse instrumento teve como intenção permitir aos professores avaliar o texto dos alunos em âmbito longitudinal e, assim, traçar linhas de acompanhamento de aquisição ou não de aprendizagens relacionadas à escrita de textos de diferentes gêneros. Ele ainda nos possibilitou avaliar, ao longo do ano, alguns dos mesmos pontos a fim de realizar diagnóstico e proposição de atividades dirigidas às dificuldades apresentadas de um ano para o seguinte, já que a intenção dessa proposta é que o trabalho com a escrita de textos de diferentes gêneros faça parte das práticas cotidianas da escola em todos os nove anos do ensino fundamental<sup>18</sup>.

Seguindo as ações do grupo, o passo seguinte foi a sistematização de uma “**Proposta de prática de produção de textos**” (Apêndice A), pois para o grupo de professores era unânime a ideia de que as propostas de escrita deveriam mudar e que deveríamos pensar em propostas diferenciadas para cada ano, proporcionando com isso a chamada “progressão em espiral” de aquisição de aprendizagens sobre a escrita. Assim, baseados nos aspectos discutidos em 4.5 e 4.6, buscamos conversar com os professores sobre possibilidades de escrita para os alunos. Para isso, disponibilizamos aos docentes alguns materiais com as proposições sobre produção textual, de Geraldi (1984) e dos autores Schneuwly e Dolz (2004).

A partir das discussões empreendidas e dos materiais disponibilizados para consulta e estudo, chegamos ao esboço de uma proposição de prática de produção textual diferenciada para cada ano escolar, porém dúvidas ainda pairavam: como começar? por qual tipo de texto?

---

<sup>18</sup> É imprescindível ressaltar que mesmo que a *experiência* relatada nesta dissertação faça referência às turmas do 6º ao 9º ano, as propostas dos projetos de escrita tanto do projeto “A redação em exame” quanto do projeto “Idas e vindas da escrita” abrangeram ações relacionadas a todas as turmas da escola com o intuito de fazer a escrita de textos na escola uma prática cotidiana e significativa das aulas de Língua Portuguesa.

por quê?...até que, a partir da fala da professora Leliane de Cássia, que se reportou a uma característica marcante dos moradores de nossa região, que é a capacidade de contar histórias, optamos por iniciar por gêneros da tipologia narrativa, como pode ser visualizado na tabela “Proposta de escrita de textos por bimestre para os anos finais do fundamental”.

Pela nova proposta metodológica, os textos não seriam mais escritos em um único dia. Combinamos e propusemos aos alunos que a escrita dos textos fosse realizada nas aulas de Língua Portuguesa, dedicando-se para isso um dia na semana. Haveria agora um trabalho contínuo, durante um bimestre, de escrita e reescrita de textos dentro da proposta do projeto, que culminaria em um texto a ser apresentado no “Dia do autor”. Assim, o “Dia da redação” tornou-se o “Dia do Autor”.

Adaptando a ideia proposta por Calkins (1989), e em resposta à extinção do dia da “prova” de redação, propusemos que no dia em que estava marcada a “prova” realizássemos o “**Dia do Autor**”<sup>19</sup>. Neste dia, foi dada a oportunidade a cada jovem autor de ler e falar sobre o seu texto que foi produzido durante o bimestre nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Calkins (1989), momentos como os Dias do autor revestem-se de importância “[...] se são programados frequente e previsivelmente com datas marcadas e conhecidas pelos escritores” (CALKINS, 1989, p. 257). Dessa forma, pensamos em quatro dias do autor, um a cada bimestre letivo, previamente inseridos no calendário escolar da instituição.

A seguir, relataremos as aulas de Língua Portuguesa sob nossa regência, que culminaram nos textos para os quatro “Dia do Autor” realizados em 2019.

### **5.1 A sala de aula de Língua Portuguesa: espaço do desenvolvimento de ações de escrita**

Neste item relatamos, refletimos e problematizamos acerca das ações por nós realizadas enquanto docente da turma do 7º ano “C”, que resultaram na escrita dos textos no âmbito do Projeto “Idas e Vindas da escrita”, no ano de 2019.

---

<sup>19</sup> Essa ideia originalmente presente nas conferências, parte das oficinas propostas por Calkins (1989) no livro “A Arte de ensinar a escrever”, chama-se originalmente: *Conferência coletiva: a hora do autor*. Nesta etapa, a autora propõe que cada autor ocupe uma posição de destaque, geralmente se prepara uma cadeira especial para este fim, que deverá ser ocupada pelo autor para a leitura de sua composição, no centro da sala, enquanto os demais alunos se posicionam ao seu redor, sentados ao chão. É o momento propício para que o autor seja prestigiado pela sua criação. Calkins sugere também que os alunos colecionem seus textos, a fim de que possam ser lidos, em momentos extraclasse, para toda a comunidade escolar.

## **Contextualizando a proposta e os procedimentos**

Ao seguir os pressupostos de Geraldi (1984; 1997; 2015), somos levados a vivenciar ações e atitudes dentro do espaço escolar ressaltando a importância da reavaliação das atividades desenvolvidas em sala após sua aplicação. Nesse sentido, ao longo de nosso trabalho, foram vários os momentos em que as ações tiveram que ser reelaboradas, visto o diagnóstico nos mostrar que deveríamos retroceder.

Para esta exposição, resolvemos dividir nossas ações nos dois semestres letivos de 2019. No primeiro semestre, nosso trabalho se concentrou no desenvolvimento de práticas de escrita presentes em textos que têm por objetivo contar, recontar e criar histórias presentes no cotidiano dos alunos. Assim, como pode ser observado na “Proposta de prática de produção de textos” (Apêndice A), trabalhamos primeiramente com a produção de lendas e, na sequência, os alunos escreveram relatos de lembrança. Esses textos apresentam predominância de sequências textuais narrativo-descritivas, daí que nossos objetivos estiveram relacionados a promover e desenvolver com os alunos práticas relacionadas a narrar fatos, acontecimentos, ações encadeadas numa sequência temporal; identificar, localizar e qualificar seres, lugares, apresentando características físicas e/ou psicológicas.

No segundo semestre nosso trabalho se voltou para o desenvolvimento aprendizagens de escrita presentes em textos que expressaram as opiniões dos estudantes. Por isso, providenciamos atividades com os objetivos de discutir, informar ou expor temas, numa sequência lógica, mostrando relações de causa e efeito, contraposição etc.; defender pontos de vista, opinião, por meio de argumentos, observando a organização lógica do texto.

Entendemos que explorar as diferentes possibilidades de usos da linguagem é uma maneira de ampliar a capacidade do aluno de se comunicar nas diferentes situações que a vida em sociedade impõe. Deste modo, foi possível diversificar o trabalho com a leitura e a escrita de textos e trabalhar práticas de escrita diferenciadas durante um ano letivo.

### **5.2 Processos de produção e avaliação de textos do 1º semestre**

Neste subitem, exporemos as ações, atividades e textos trabalhados com os alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Como já nos referimos anteriormente, nosso trabalho de pesquisa buscou inserir-se na dinâmica da escola para mostrar a viabilidade de se construir, em âmbito coletivo, estratégias para a produção e avaliação de textos nas aulas de língua materna da EMEF

Raimunda da Silva Barros durante todo o ano letivo de 2019. Por economia, optamos por mostrar alguns recortes significativos das aulas, todas registradas em nosso diário de campo.

As atividades relacionadas ao projeto ocorreram às quintas-feiras desde o mês de fevereiro até dezembro do referido ano, só sendo interrompidas pelas semanas de avaliações bimestrais, jogos internos, feriados e também, no segundo semestre, por conta da reforma parcial a que a escola foi submetida. Assim, no primeiro bimestre foram ministradas 28 aulas, já no segundo ministramos 26 aulas, no âmbito de nosso projeto de trabalho com a escrita.

Durante o primeiro semestre foi produzido um total de 46 textos (contadas escrita e reescrita) pela turma do 7º ano “C”. Seguem nossos relatos<sup>20</sup> e, na sequência, a análise de dois dos textos produzidos por uma aluna da turma.

### **Conversa inicial com os alunos**

O ano letivo de 2019, iniciou-se na EMEF Raimunda da Silva Barros na segunda semana de fevereiro, dia 13. Nessa primeira semana, não houve aulas propriamente ditas, ocorreram na escola palestras e atividades diferenciadas com o intuito de recepcionar os alunos.

Minhas atividades com a turma do 7º ano “C” do turno da tarde iniciaram na semana seguinte, no dia 20. Seguindo o horário estipulado pela escola, os encontros com esta turma ocorreram em três dias da semana, sendo divididos em duas aulas de 45 minutos cada, às quartas, quintas e sextas-feiras. Dessa forma, a partir das mudanças pensadas coletivamente pelos professores de Língua Portuguesa, no projeto de redação da escola, atentei para que, no planejamento das aulas durante a semana, os alunos tivessem um dia destinado para a escrita de textos, de modo a tornar essa atividade frequente nas aulas. Conversamos e expliquei a eles que devido às minhas viagens para as aulas do Mestrado<sup>21</sup>, em Belém, esse dia seria às quintas-feiras; mesmo sem compreender muito bem o que aquilo significava eles aceitaram. Neste dia, então, os alunos saberiam que seriam solicitados a escrever.

---

<sup>20</sup>Nos relatos que seguem, opto por utilizar a primeira pessoa do singular, diferentemente do restante do texto, pois nessa parte do trabalho relato meu trajeto de experiências com os alunos. Já nas outras partes da dissertação, verifica-se o uso da primeira do plural porque acredito que diferentes vozes atuaram nesse processo de escrita: a minha própria, a do referencial teórico consultado e, inclusive, a de meu orientador.

<sup>21</sup>As aulas ocorriam presencialmente às segundas e terças-feiras de 14h00 às 18h00, e como só havia viagem na quarta-feira pela manhã eu chegava a Cametá por volta das 12h00 e tinha logo que me organizar para estar na escola às 13h30, o que dificultava meu planejamento. Foi por essa razão que preferi encaminhar as atividades do projeto às quintas-feiras.

As atividades iniciaram normalmente e, como de costume, nos primeiros dias de aula poucos alunos compareceram. Na semana seguinte, na quarta-feira dia 27, conversei com os alunos da turma sobre a participação deles em nosso projeto de mestrado e disse-lhes que as mudanças no projeto de redação da escola do qual eles haviam participado no ano anterior tinham a ver com as ações do referido projeto. Disse-lhes ainda que não teríamos mais “o dia da redação”, aquele dia marcado no calendário escolar em que eles deveriam escrever o texto de uma só vez. “- Este ano nós vamos ter o ‘Dia do Autor’”. Logo ouvi alguns cochichos: - “Mas o que é isso que a professora tá falando?” Expliquei que o “Dia do Autor” seria um momento compartilhado com toda a escola e marcaria o encerramento de um trabalho realizado nas aulas de português. - “Assim teremos toda semana duas aulas para nos dedicarmos à construção de um texto que poderá ser lido por seu autor”. - “O quê, professora?! Eu não vou ler nada”, disse, irritada, a Ana Cláudia. Respondi à Ana Cláudia que não seria obrigatória a leitura, mas que todos teriam a oportunidade de escrever e compartilhar seus textos.

Reforcei, ainda, a importância de suas participações e coloquei-me à disposição para responder às dúvidas que eles tivessem. Logo, o Jeová perguntou: - “Professora, os pontos da redação ainda vai valer pra todas as disciplinas?” Expliquei ao Jeová e a todos os alunos da turma que este havia sido um dos elementos que foram repensados no projeto. Fi-los refletirem sobre o tema e perguntei: - “Ano passado, quem trabalhou os elementos da redação com vocês? Outro professor de alguma das outras disciplinas trabalhava o assunto abordado na redação?” As respostas vieram em coro e em forma de negativa. Então, disse-lhes que neste ano o trabalho de escrita de textos realizado nas aulas de Língua Portuguesa seria pontuado somente na disciplina. Ao fundo da sala, Caio gritou: - “Graças a Deus o professor ... não vai mais me jogar na cara a nota da redação”. Os alunos riram. Assim terminei essa conversa inicial com a turma.

---

**Data: 28/02/2019**

**Atividade desenvolvida: Quebra-cabeça das lendas**

Iniciei o trabalho com a turma conversando sobre o tipo de texto que eles seriam solicitados a escrever no primeiro bimestre de 2019. Esclareci ainda, que essa escolha havia sido planejada em conjunto pelos professores de Língua Portuguesa da escola e que todas as turmas iriam escrever textos diferentes. Sem nomear o que tinha em vista perguntei se eles costumavam ouvir histórias em casa, na casa dos avôs ou mesmo de vizinhos. Logo, o Sidney disse: - “Que história professora, ninguém fala nada lá em casa, só mentira”. Os demais alunos

riram. Continuamos dizendo-lhes que estávamos falando de histórias como as lendas da Vitória Régia, da Iara, do Açaí, do Boto...” O mesmo aluno respondeu: - “Ah professora, minha avó conta uma história do boto...também ela é do sítio, lá no sítio que eles mais contam esses tipos de história”. Perguntei ao aluno como era a história que a avó dele contava, porém ele se recusou a contar: - “eh professora eu num sei”. Voltei-me à turma e perguntei: – “Alguém mais conhece algumas das histórias que citei?”

Para minha surpresa muitos alunos disseram que não conheciam, então perguntei se eles gostariam de conhecer. A maioria fez sinal positivo, no entanto alguns alunos disseram: - “Isso é besteira, professora”. Dirigi-me a eles e disse: - “Calma vamos conhecer pra depois tirarmos nossas conclusões. Ok!?” Nesse momento, já haviam se passado mais de 20 minutos de aula. Foi então que dei início à atividade de motivação que havia preparado.

Procedi da seguinte maneira: pedi que os alunos formassem quatro grupos de cinco membros cada. Formados os grupos, entreguei a cada um algumas peças recortadas sobre um papel chamex, e pedi que não movimentassem as peças antes de dizer-lhes o que deveriam fazer. Essas peças eram como de quebra-cabeça e, quando montadas, mostravam imagens referentes a seis lendas por mim selecionadas, a saber: Iara, Tartaruga gigante, Curupira, Vitória Régia, Guaraná e Açaí.

Depois dessa distribuição, solicitei aos estudantes que movimentassem as peças do quebra-cabeça sobre o papel e descobrissem a imagem que ali se escondia. Descoberta a imagem, pedi aos alunos que colassem as peças no papel chamex e escrevessem o nome da lenda ali representada e expusessem oralmente qualquer conhecimento sobre a história representada na imagem. Essa atividade relacionada à exposição oral consistiu em verificar os conhecimentos que os alunos já tinham sobre as histórias representadas nas imagens dos quebra-cabeças. Acompanhei as descobertas das imagens pelos alunos e verifiquei que três equipes não conseguiram identificar<sup>22</sup> a lenda montada no quebra-cabeça, por isso não se sentiram confortáveis em realizar a exposição oral. Desse modo, apenas duas equipes expuseram alguns conhecimentos sobre as lendas como: nome da lenda e uma parte da história. Após essa exposição, pedi que cada equipe afixasse as imagens encontradas em um cartaz que afixei próximo ao quadro.

---

<sup>22</sup>Pensando nessa situação, acredito que talvez a escolha das imagens, por mim, tenha sido um pouco infeliz, haja vista serem imagens de desenhos que não evidenciaram com clareza os elementos visuais característicos das lendas em questão.

O objetivo desta atividade foi aguçar a curiosidade dos estudantes e motivá-los para o trabalho que tínhamos pela frente: a reescrita criativa de uma lenda a partir das leituras e discussões realizadas em sala de aula durante esse primeiro bimestre letivo.

---

**Data: 07/03/2019**

**Atividade desenvolvida: As diferentes versões das lendas (vídeo x texto) Parte I**

Planejei esta aula baseando-me na aula anterior, na qual constatei que três das cinco equipes que participaram da atividade sobre o quebra-cabeça de lendas não conseguiram descobrir nem expressar conhecimentos sobre a lenda que o desenho representava. Por essa razão, decidi fazer dessas duas aulas momentos de leitura e apreciação visual e auditiva de algumas lendas. O objetivo dessa atividade foi proporcionar aos alunos o conhecimento sobre as diferentes versões que as lendas possuem por estarem relacionadas à tradição oral, que através dos tempos buscou explicações míticas a respeito de fenômenos da natureza, plantas, animais etc.

Após a organização da sala em semicírculo, entreguei a cada um dos alunos que estavam na sala cópias escritas das lendas correspondentes às imagens da aula passada. Disse aos alunos que faríamos a seguinte dinâmica: – “Nós vamos ler juntos a lenda que entreguei a vocês impressa e, em seguida, vamos assistir ao vídeo”. Nem terminei de falar, o Caio retrucou: - “Ah professora, eu num quero ler, isso é chato.” Disse ao Caio que depois íamos assistir ao vídeo: – “Vamos lá talvez tu gostes da leitura”.

Em seguida, falei aos alunos que tínhamos seis lendas. Perguntei por qual delas eles gostariam de começar. Foi uma gritaria, pois cada um queria ler primeiro a lenda que tinha montado no quebra-cabeça. Então, disse-lhes que iríamos seguir a ordem em que eles haviam afixado as imagens no cartaz da sala – Curupira, Iara, Vitória-Régia, Guaraná, Açai<sup>23</sup> e Tartaruga gigante<sup>24</sup>. Lembrei aos alunos que, por serem seis lendas e, conseqüentemente, seis vídeos, talvez o tempo fosse curto, por isso pedi que prestassem atenção nas diferenças entre as versões impressas e no vídeo. Realizamos a leitura e assistimos aos vídeos das três primeiras lendas - Curupira, Iara, Vitória-Régia. Alguns dados nos chamaram a atenção nessa aula: o primeiro esteve relacionado aos conhecimentos expressos pela aluna Beatriz a respeito da

---

<sup>23</sup> Veja: Andrade; Alves (2007)

<sup>24</sup> Disponível em: <http://cametalenda.blogspot.com/2017/12/o-tatu-acu-tartaruga-gigante-e-enorme.html> Acesso em: 14 fev. 2019.

Lenda do Curupira. Segundo ela, essa história era real, no entanto, o nome do personagem era diferente do citado na história lida. – “Professora, minha madrinha conta que prá lá prá bandas do Rio dos Furtados, pra onde ela mora, tem um menino que vigia o mato, só que o nome dele é ‘Cabelo de fogo’.” Logo os alunos riram, o Caio imediatamente perguntou: – “Por que já, Bia?” Beatriz respondeu: – “É porque o cabelo dele é vermelho, ora!”

O outro dado que nos chamou a atenção foi quando a Jamile disse, reportando-se à Lenda da Vitória-Régia: – “Professora, eu acho bonita essa lenda da Vitória-Régia, lá no Cupijó, no sítio do meu tio tem muito essa planta, ela fica na água, ela é muito linda.” Essas impressões demonstram aspectos importantes da vivência dos alunos e as conexões realizadas durante a leitura dos textos.

---

**Data: 08/03/2019**

**Atividade desenvolvida: As diferentes versões das lendas (vídeo x texto) Parte II**

No dia anterior, havíamos lido e assistido ao vídeo das três primeiras lendas, ainda faltavam três, por isso iniciei a aula organizando a sala em semicírculo e fazendo a leitura em voz alta da Lenda do Guaraná. Para este dia, além da leitura dos textos e visualização dos vídeos, tivemos como objetivo fazer com que os alunos observassem e identificassem os elementos da narrativa presentes nos textos com que estávamos trabalhando. Para tanto, utilizei o quadro branco, onde expus brevemente os elementos mais comuns às narrativas, a saber: personagens, ações, trama, lugar e tempo.

Realizei essa mesma dinâmica com as outras duas lendas, do Açaí e da Tartaruga Gigante. A aula transcorreu normalmente, com a exposição no quadro, explanação de alguns conhecimentos teóricos e identificação dos elementos da narrativa nos três textos que estávamos estudando. Cabe ressaltar que não realizei uma exposição exaustiva sobre os elementos da narrativa, mas contei com os conhecimentos prévios dos alunos para essa atividade de modo a não nos atermos demasiadamente no aspecto estrutural do texto. Buscamos, sobretudo, aspectos da compreensão leitora dos alunos.

Entre as seis lendas que foram apresentadas para a leitura em sala de aula, percebi que a que mais havia chamado a atenção dos alunos tinha sido a Lenda da Tartaruga gigante. Acredito que isso se deveu à aproximação tanto espacial como vivencial dos leitores com a narrativa. Resgato de meu diário de campo alguns diálogos realizados na sala de aula quando terminamos a leitura.

[...] Beatriz: - “Uma vez meu tio, que gosta muito de contar histórias, falou pra gente que é verdade que tem a tartaruga embaixo da igreja do São João Batista, porque uma vez ele tava com uns amigos dele lá no cais, eles tavam bebendo, aí eles tipo que ouviram uns sons estranhos, tipo de terra caindo, sabe?”

Perguntei a Beatriz quando isso tinha acontecido ela disse que fazia muito tempo quando seu tio ainda era jovem. Dirigindo-me aos alunos: - “Alguém mais sabe alguma coisa sobre isso?”

O Benedito pediu a palavra: - “Posso falar professora?”, sim Benedito, eu disse. - “Acho que é verdade porque minha mãe fala que quando a água tá grande no rio a tartaruga sai de debaixo da igreja, é por isso que alaga toda a cidade... chega até lá em casa, na sua rua alaga, professora?”

Respondi ao Benedito que sim que na minha rua alagava também, mas que não sabia do fato de que a tartaruga saia e voltava para baixo da igreja. Sem demora o Sidney retrucou: - “Boooooom, Benedito dessa eu num sabia” Os alunos riram.

**Data: 14/03/2019**

**Atividade desenvolvida: Produção de texto: reescrita criativa de uma lenda**

Para este dia, planejei a primeira produção textual do bimestre. Apresentamos aos alunos o material com a proposta de produção que havíamos preparado (Anexo B). Esta consistiu basicamente na reescrita criativa de uma lenda que poderia ser amazônica ou não. Logo após a leitura da proposta, prossegui com comentários explicativos sobre a atividade que seria iniciada, mas não seria encerrada. Quando disse que a atividade não acabaria com a escrita daquele texto, imediatamente ouvi: - “Como assim, professora? Não é só escrever a redação, entregar e ganhar a nota?”. Nesse momento, senti um pouco de tensão e incômodo na turma, pois eles estavam acostumados a, no “dia da redação” (no ano anterior), escrever seus textos, entregá-los e após uma ou duas semanas receberem suas notas.

No entanto, tive que dispensar um tempo destas aulas para explicar aos alunos que, em nossa proposta, haveria momentos de escrita, revisão e reescrita do texto que eles iniciariam naquele momento. Depois de termos conversado sobre a importância dos procedimentos de escrita, alguns alunos iniciaram a escrita de seus textos e, em seguida, duas alunas nos entregaram. Passados alguns minutos, percebi que a aula já estava acabando, por isso decidi deixar que os alunos levassem os textos para casa e os trouxessem na aula seguinte. Essa atitude chamou-lhes a atenção, disse-lhes que não havia problema, que às muitas vezes necessitamos de tempo para organizar as ideias e enfim pô-las no papel.

---

**Data: 15/03/2019**

**Atividade desenvolvida: Comentários sobre os elementos narrativos do texto**

Inicialmente recebi os textos dos alunos que não haviam entregado na semana anterior e em seguida dei início à aula que havia planejado. Esta consistiu no estudo coletivo de problemas de ordem estrutural em um texto produzido por uma aluna na aula anterior.

Para realizar esta atividade transcrevi o texto da aluna no quadro sem os erros ortográficos ou de concordância, pois esse não era o tema da aula. Em seguida, pedi que os alunos lessem o texto individualmente e depois o lemos coletivamente. Na outra parte do quadro branco escrevi algumas questões com o intuito de fazer com que os alunos percebessem os elementos da narrativa presentes no texto e os que faziam falta. Assim escrevemos na forma de um quadro as seguintes questões: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê? e pedimos que os alunos buscassem as respostas no texto da colega. Como nossa intenção era um estudo coletivo, não demoramos a intervir e buscar na reflexão coletiva as respostas às indagações lançadas. Segue o texto com que trabalhamos:

1. A minha avó me contou, que há muito tempo atrás
2. vivia no mato, um menino chamado cabelo de fogo.
3. Ele era anão com seus pés virados para trás, era um me
4. nino muito assustador que gostava de fazer pessoas se
5. perderem no mato.
6. E toda vez que um caçador chegava na mata com
7. muita velocidade o cabelo de fogo saia correndo,
8. ele gostava de jogar pedra de cima de uma árvore nos caça
9. dores, assobiava bem alto e o assobio dele era bem fino e os
10. caçadores sempre ficavam com muito medo.
11. O cabelo de fogo era considerado o protetor das matas. Os
12. animais gostavam muito dele quando os animais procuravam
13. o cabelo de fogo eles não achavam ele por ele ter os pés
14. virados para trás, ninguém conseguia saber para onde o cabe
15. lo de fogo havia ido.

À primeira indagação obtivemos respostas unânimes, pois era clara a identificação de que o texto falava do personagem Curupira, mesmo que a aluna tivesse usado a expressão “Cabelo de fogo”. Sobre o “o quê?”, os alunos perceberam que o texto era uma lenda devido ao caráter fantástico presente nas ações do personagem. A respeito do “quando?” os alunos ficaram com dúvidas, pois nesse tipo de texto não há uma marcação precisa do tempo, por isso, chamei-lhes a atenção para a expressão “há muito tempo atrás” como marcadora de um tempo impreciso. Sobre o “onde?” vieram diferentes sugestões, mas todas relacionadas a uma melhor

caracterização do espaço, pois os alunos consideraram muito vaga a expressão “no mato”. A respeito do “como?” também surgiram dúvidas e controvérsias, pois se de um lado havia aqueles que diziam que o texto estava bom do jeito que estava, eu e outros alunos achávamos que a sequência nas ações estava um pouco confusa. Por isso, juntamente com os alunos modifiquei no quadro a ordem de alguns enunciados a fim de desfazer a inadequação. Acerca do último questionamento “Por quê?” explicamos que este estava relacionado a saber se aquela era uma boa história e se merecia ser contada, depois que expliquei os alunos disseram que aquela era sim uma boa história.

Ao finalizar esta atividade considerei que os objetivos foram alcançados, pois houve empenho por parte dos alunos na realização do trabalho coletivo.

---

**Data: 21/03/2019**

**Atividade desenvolvida: Leitura e discussão de duas versões da Lenda da Cobra Norato (história x canção)**

Para esta aula, planejei a leitura e discussão de duas versões da Lenda da Cobra Norato. Esta atividade está presente na página 138 do livro do 6º ano Singular e Plural, que fez parte da coleção de livros didáticos que os alunos utilizaram na escola no ano de 2019. Após distribuir os livros às duplas, iniciei com a discussão da imagem presente na atividade. Perguntei aos alunos se algum elemento daquela imagem lhes havia chamado a atenção, e Cibelly disse que as cobras da imagem pareciam estar brincando na água. Logo, Yasmin falou: “- Professora eu acho que essas cobras são malvadas porque elas estão fazendo maresia no barco, né?” Disse-lhes: “- Vocês duas estão certas meninas, vamos prosseguir e entenderemos”. Conectei o celular na caixinha de som que havia levado e pedi que os alunos acompanhassem a letra da canção<sup>25</sup> de Rui Carvalho, que estava na página 139. Esse primeiro momento de leitura da imagem e audição e leitura da letra da canção serviram para favorecer a antecipação de elementos do texto, assim como para promover a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos.

Após essa conversa inicial, começamos a leitura do texto “Cobra Norato, moço bom e bonito”, de Reginaldo Prandi. Este texto faz parte do livro “Contos e lendas da Amazônia”, lançado pela editora Companhia das Letras. Para a leitura deste texto, propus a seguinte dinâmica: primeiramente li o texto em voz alta até o décimo parágrafo e, a partir do décimo

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KuNnFAO0gkQ> Acesso em: 21 mar. 2019

primeiro, sugeri a leitura individual. Essa mudança na dinâmica de leitura foi possível, porque nessa parte do texto a história vai sendo encaminhada para seu desenlace, e esse momento foi propício para que os alunos pudessem fazer inferências sobre o desafio lançado ao soldado.

Assim parei a leitura em voz alta e realizei as seguintes indagações: – “Vocês acham que o soldado vai aceitar o desafio? Ele conseguirá quebrar o encanto de Cobra Norato? Ou será que Norato irá devorá-lo?”. Alguns alunos se pronunciaram dizendo que toda aquela “pavulagem” do soldado só ia “dar pra ele”. Eu disse: – “Vamos ver... Será que Norato conseguirá realizar seu sonho de casar?” Percebi que os alunos ficaram curiosos; foi a partir desse momento que orientei a leitura individual pelas duplas.

Acompanhei os alunos enquanto terminavam a leitura e pude observar a satisfação no olhar de alguns por Norato ter conseguido se desencantar, porém notamos a descrença de outros na fala de Arielson: – “Professora, como é que pode o Norato sair vivo de dentro da cobra? isso é só mentira...” Nesse momento, tive que intervir e explicar que a característica mais marcante desse tipo de texto está relacionada à presença do maravilhoso, do fantástico presente nos encantamentos, na magia etc. e que são histórias passadas de geração para geração e fazem parte da cultura de um povo, no caso, o nosso povo cametaense, visto que a história se passa em um tempo remoto na nossa Cametá.

Os objetivos com essa atividade estiveram relacionados a explorar elementos como: as sequências de ações do texto, marcas de passagem de tempo e também chamar a atenção para o narrador em 3ª pessoa. Concluímos a atividade a muito custo devido ao barulho externo, porém acreditamos que os objetivos foram alcançados.

---

**Data: 28/03/2019**

**Atividade desenvolvida: Orientações individuais com base nos critérios avaliativos e reescrita**

Para esta aula, planejei as orientações individuais. Meu primeiro desafio foi encontrar uma maneira de superar as dificuldades de “recepção de críticas” pelos alunos, pois, como já foi mencionado, o formato de texto que os alunos conheciam, propiciado pelo projeto “A redação em exame”, era o formato tipo “redação”, ou seja, era um texto que era pensado e realizado em um único dia com o qual eles não tinham tanta responsabilidade, pois era fazer a “redação” e esperar pela nota. Nesse formato, não havia reescrita, intervenções da professora, muito menos critérios claros de avaliação.

Por esse motivo, decidi utilizar alguns minutos para mostrar e explicar no quadro o instrumento avaliativo que havia construído juntamente com os professores. No primeiro momento, percebi que os alunos não compreenderam a importância daquele instrumento para o nosso trabalho, no entanto tal constatação não me preocupou naquela ocasião, já que meu principal objetivo era romper a “barreira” dos comentários ao texto.

Passado esse primeiro instante da aula, iniciei as conversas individuais. Procedi da seguinte maneira: fui chamando cada aluno para o meu lado e realizei a leitura do texto de modo que somente o aluno ouvisse. Em várias situações, fui parando a leitura a fim de apontar sugestões de como o aluno poderia melhorar algum aspecto do texto. Nesse momento, não focalizei os aspectos das regras da escrita; dei relevância maior aos aspectos textuais e discursivos, tais como: observação se as ideias estavam bem encadeadas, se a intenção estava clara, se as informações eram suficientes, se o autor estava fugindo da “mesmice”, ou seja, se o aluno não estava apenas recontando a lenda sem acrescentar elementos para enriquecer o texto. Após essa conversa orientamos a reescrita.

### **I Dia do autor**

Neste dia, organizei juntamente com a comunidade escolar, no Salão Comunitário de Nossa Senhora de Fátima<sup>26</sup>, uma manhã de leitura e apreciação dos textos produzidos pelos alunos no bimestre. Com o intuito de dar voz aos jovens autores, o grupo de professores responsável pelo projeto juntamente com os professores do ensino fundamental menor e a direção e coordenação pedagógica da escola convidou três autores cametaenses, a saber: Alberto Mória Mocbel, Arodinei Gaia e Paulinho Dias Coelho, mais conhecido como Mestre Paulinho.

Essa ação foi pensada com duas finalidades. A primeira esteve relacionada a uma demanda interessante que alguns professores comentaram nas primeiras reuniões; muitos alunos (alguns de 6º aos 9º anos, mas principalmente alunos do ensino fundamental menor) não compreendiam o conceito de autor, chegamos a ouvir relatos impressionados das crianças em ver-se diante de um autor de “carne e osso”. Para muitas daquelas crianças e jovens, era sua primeira vez diante de alguém que escrevera um livro. A segunda finalidade foi fazer os alunos sentirem que eles também podiam ser autores, que pessoas adultas podiam dispensar uma parte

---

<sup>26</sup>Esse espaço, que é bem próximo da escola e que a maioria dos estudantes católicos conhece e frequenta, foi solicitado pela coordenação pedagógica da instituição devido ao fato da escola não possuir auditório capaz de abrigar todas as turmas dos turnos manhã e tarde. Havia também o consenso de que o I “Dia do autor” deveria ser um momento de compartilhamento de experiências entre todas as turmas.

de seu dia para ouvi-los e também expressar opiniões sobre os textos ouvidos com um olhar cooperativo.

Com as finalidades ora expostas, o I “Dia do autor” cumpriu com seus objetivos e foi bem avaliado pela comunidade escolar, a qual se mostrou favorável a sua continuidade. Além das leituras, houve ainda encenações adaptadas de obras lidas nas aulas, pelas outras turmas.

---

**Data: 25/04/2019**

**Atividade desenvolvida: Estudo de problemas de ordem sintática**

Após os alunos terem reescrito seus textos percebi a necessidade de orientações de ordem sintática, principalmente aquelas referentes às questões de concordância. Para tanto, selecionei algumas frases retiradas dos textos produzidos pelos alunos nas quais havia alguma inadequação quanto às regras de concordância verbal ou nominal. Em seguida, as escrevi no quadro e pedi que os alunos as lessem e procurassem identificar a inadequação presente no enunciado. Algumas frases foram de fácil compreensão pelos alunos, como essa na qual ocorre desvio de concordância nominal:

“Em uma tribo indígena da floresta amazônica nasceu uma indiazinha com **característica diferentes** de todas as pessoas [...]”.

Porém, outras não lhes causaram estranheza, foi o caso de:

“**As pessoas** da vila **gostava** muito de Norato”.

Após esse momento de explicação, agrupei os alunos em duplas e lhes entreguei a cópia de um texto produzido por um dos colegas de classe, sem identificação, no qual havíamos feito uma marcação com X nas linhas onde havia algum desvio de concordância. Observei que, nessa atividade, se confirmou o padrão exposto nos dois excertos acima, ou seja, houve mais dificuldade na identificação da inadequação de concordância verbal que na nominal.

Com essa atividade, tive como objetivo exercitar por meio dos textos produzidos, conhecimentos metalinguísticos acerca da concordância em português. Considerei que a atividade não foi produtiva, porque alguns alunos preferiram apenas ficar reforçando as inadequações focando na noção de “erro”.

---

**Data: 02/05/2019**

**Atividade desenvolvida: Leitura e discussão do texto “Luisinha”, de Goscinny e Sempé**

Iniciei a aula distribuindo o material que continha o conto “Luisinha”, presente no livro “O pequeno Nicolau”, escrito pelo francês René Goscinny e com ilustrações de Jean-Jacques Sempé. Mostrei o livro e deixei que os alunos o manuseassem antes de iniciar a leitura. Como os autores não eram conhecidos pelos alunos, realizei a leitura de um pequeno texto de apresentação retirado da contracapa do livro.

Em seguida, iniciamos a leitura. Comecei ler o texto em voz alta, fazendo-me de uma contadora de histórias, com o intuito de chamar a atenção dos alunos e fazê-los embarcarem na história de Nicolau e Luisinha. Após a leitura em voz alta, orientei os comentários a respeito do texto. Percebi que em muitos momentos durante a leitura os alunos riam das situações pelas quais Nicolau estava passando naquele “encontro inusitado”. Perguntei se alguém deles já havia passado por aquele tipo de situação, na qual você se sente forçado a interagir com alguém só para agradar outra pessoa e acaba sempre levando a culpa por tudo que sai errado. Logo houve a manifestação do aluno Andrei, que disse: – “Essa é a história da minha vida, professora. Sempre que algum dos meus primos ou primas chegam em casa e dá alguma coisa de errado, a culpa sempre é minha e eles ainda fazem essa cara de sonsos que a menina faz na história”. Os alunos riram, concordando com o Andrei.

Aos poucos fui chamando a atenção dos alunos para alguns aspectos do texto. O primeiro ponto sobre o qual comentei foi a respeito do foco narrativo: fiz os alunos perceberem que era diferente das outras histórias que eles haviam lido e da própria história que haviam escrito. Depois disse que, por o protagonista ser uma criança, ele na maioria das vezes usa a linguagem oral popular, e isso não se configura como um problema para o texto escrito se não houver comprometimento da coerência do texto e este estiver de acordo com o contexto situacional. Nosso objetivo com esta atividade foi proporcionar a leitura de um conto narrado em 1ª pessoa e mostrar que nem sempre o uso da norma padrão tem que ser a regra do texto escrito.

---

**Data: 09/05/2019**

**Atividade desenvolvida: Escrita de texto a partir de elementos da narrativa**

Neste dia, planejei propor aos alunos um exercício de produção de narrativa curta a partir dos elementos básicos da narrativa, porém não levei material previamente preparado. Propus que, juntos, pensássemos nos elementos da narrativa e a partir de nossas discussões chegássemos a um consenso de que elementos poderiam compor uma boa história. Assim, a partir das discussões e muitas sugestões, elaboramos o quadro a seguir:

**Quem?** Dois amigos

**O quê?** Decidiram ir a uma festa.

**Onde?** Na estrada.

**Quando?** Em uma noite de lua cheia.

**Como?** De moto.

**Por quê?** Queriam chegar na festa de moto e se “empavular” para as meninas.

Apenas orientei que o texto precisaria ser escrito em 1ª pessoa e deveria apresentar diálogos, com essa orientação visava ao maior envolvimento dos alunos com a escrita do texto, pois, sendo escrito em 1ª pessoa, buscava a experiência de uma mudança de posição entre aquele que contou algo que aconteceu com outrem para aquele que pode “fingir” tomar o lugar de alguém protagonizando uma história. A atividade despertou o interesse e motivou os alunos, pois eles participaram não apenas da execução da tarefa, mas também da criação da atividade.

---

**Data: 16/05/2019**

**Atividade desenvolvida: Discursos direto e indireto no texto**

Ao observar as ocorrências de discursos nos textos produzidos na aula anterior, verifiquei a necessidade de planejar uma aula para tratar deste recurso linguístico tão importante nos textos de base narrativa.

Para dar início à aula, fiz a distribuição das cópias de um material que preparei a partir de cinco textos produzidos na aula anterior pelos alunos. Em alguns havia a necessidade de revisão no emprego dos tipos de discursos, nos outros em que não havia essa necessidade, apenas orientei o exercício de passagem de um discurso ao outro como forma de observação das mudanças de sentido que este recurso da língua pode causar. Nesse material, havia algumas explicações teóricas sobre os tipos de discurso e como exemplos alguns trechos dos textos dos alunos. Alternei a aula entre aspectos teóricos e práticos, pois solicitei que os alunos fossem ao

quadro realizar as transformações e/ou adequações nos discursos. Poucos alunos quiseram ir ao quadro, mas pude acompanhar nas carteiras que a maioria estava trabalhando na atividade.

---

**Data: 23/05/2019**

**Atividade desenvolvida: Produção de texto: Relato de lembrança**

Para esta aula de produção textual planejei e combinei previamente com uma aluna, que é neta de uma das professoras mais antigas da escola, para que ela pedisse a sua avó que lhe contasse uma lembrança do passado que considerava importante por algum motivo. Nesta aula, apesar da timidez foi a aluna quem contou a história que sua avó havia relatado, orientei ainda que ela ficasse à disposição dos colegas para as dúvidas quanto a algum ponto da história. Após a contação da história pela aluna, propus a atividade de produção textual (Anexo D), porém não fechei a proposta somente na lembrança da avó da Ana Caroline; disse que essa era uma possibilidade de texto, no entanto se alguém preferisse contar uma lembrança sua ou pedir a algum conhecido que lhe contasse uma boa história, isso também seria válido.

O objetivo com essa proposta foi tentar evitar algumas falas que ouvimos na primeira produção como: – “Eu não sei o que escrever professora...eu não tenho nada pra escrever”. Esse tipo de proposta, além de retirar um dos pesos da produção textual das “costas” do aluno, pois ele passa a não se preocupar tanto com o que escrever, e centra-se no como, promove a criação de uma situação de encontro de gerações fabulosa, pouco comum em nossas salas de aula. Como constatamos pela leitura dos textos, a maioria dos alunos resolveu recontar a história da professora Tereza. Sinal de que escutaram, de que se interessaram. Poucos alunos entregaram seus textos no mesmo dia, a maioria me entregou na aula seguinte.

---

**Data: 30/05/2019**

**Atividade desenvolvida: Sugestões dos leitores (colegas de turma)**

Como poucos alunos haviam entregado seus textos, não tive como lê-los antes dessa aula, mas isso não se configurou em um problema, pois meu planejamento previa um momento diferenciado de avaliação do texto. Inicialmente recolhi os textos e, em seguida, os redistribuí entre os alunos e os orientei para que lessem os textos dos colegas e realizassem sugestões no sentido de melhorá-los, seja acrescentando ou suprimindo alguma informação. A atividade foi produtiva justamente porque os alunos haviam ouvido a história contada pela Ana Caroline.

Tentei fazer com que os alunos lessem suas sugestões em voz alta para toda a sala, mas isso não deu muito certo, porque poucos alunos quiseram fazê-lo. Resolvi, então, mudar as duplas e fazê-los lerem e darem suas sugestões somente para o autor do texto. Percebi que deste modo a atividade fluiu melhor e assim consegui uma maior participação dos alunos, porém não de todos. Com essa atividade, tive como objetivo propiciar a interação entre os alunos e fazê-los participarem ativamente do processo de construção do texto do colega, a fim de reforçar ações solidárias entre eles.

---

**Data: 31/05/2019**

**Atividade desenvolvida: Reescrita do relato de lembrança**

Como não havíamos terminado a atividade na aula anterior, decidimos utilizar a aula da sexta-feira para a reescrita dos textos, com as sugestões dos leitores e também com minhas orientações por meio de bilhetes nos espaços pós-texto. Um aspecto que nos chamou a atenção positivamente esteve relacionado à “aceitação” da reescrita: não houve, como na primeira produção, uma grande irritação e desconforto com essa atividade. Encerramos a aula e os alunos levaram seus textos prontos para casa.

**II Dia do autor**

Para este segundo “Dia do autor”, organizamos juntamente com a comunidade escolar, no hall da escola, nos dois turnos separadamente, leituras e dramatizações dos textos produzidos pelos alunos.

Como nossos alunos do 7º ano “C”, em sua maioria, haviam optado por escrever o relato de lembrança da avó da Ana Caroline. Eles apresentaram uma encenação<sup>27</sup> baseada no relato. Esse dia foi gratificante, porque a professora Tereza (avó da Ana Caroline) assistiu à encenação preparada pelos alunos.

Houve ainda declamação de poemas narrativos e exposição de painéis com as produções do bimestre, pelas turmas do ensino fundamental menor.

---

<sup>27</sup> Registramos que os ensaios ocorreram em encontros no contraturno.

### 5.3 Análise de textos produzidos no 1º semestre

Para realizarmos a análise dos textos produzidos pelos alunos da turma do 7º ano “C” no primeiro semestre de 2019, selecionamos, entre os 46 textos escritos pela turma, dois textos que foram escritos pela mesma aluna por entender que o conjunto das versões fornecidas por ela compreendia uma amostra satisfatória para o que almejávamos ter como resultado das atividades de ensino realizadas.

Nesta análise, retomaremos os aspectos que nos serviram de base para a avaliação diagnóstica realizada na seção que trata da metodologia da pesquisa, acrescidos dos aspectos presentes no instrumento avaliativo de textos, confeccionado e aperfeiçoado coletivamente durante a pesquisa.

Última versão da lenda (texto da primeira produção) escrita pela aluna:

#### Texto I:

1. O Curupira do furo Sororoça
2. A muito tempo atrás quando o mato ainda era
3. muito fechado e não havia muitas casas. Um homem
4. que se chamava Francisco dos Anjos ele tinha um
5. grande amigo que se chamava José do Carmo.
6. Em um certo dia eles saíram para caçar nas proximid
7. ades do rio Furtados, em um furo chamado Sororo
8. ca, deixaram a rabeta e foram pro mato, lá
9. eles ficaram andando por muitas e muit
10. as horas atrás de algum animal, e quando eles
11. andaram mais um pouquinho Dos Anjos viu
12. um tatu e quando ele ia atirar no bicho, avis
13. tou se aproximando rapidamente, um ser que lhe
14. causou muito medo. Eles nunca tinham visto um ser
15. ingual aquele, ele não era grande tinha a
16. altura de uma criança de uns 10 anos de idade, os pés
17. virados para trás, os cabelos vermelho, umas orelhas
18. grandes e apontada e os dentes muito afiados. Foi
19. nesse momento que o curupira ajiu ele deu um grito
20. muito alto fazendo os caçadores ficarem atordoados e
21. depois tirou as armas deles deixando eles tontos e
22. perdidos na mato.
23. Pasados alguns dias que os dois amigos não
24. tinham voltado para casa, um outro amigo
25. chamado José dos Santos saiu para procurar os
26. amigos, chegando no furo Sororoça ele começou a
27. ouvir uns grito e depois outro e mais outro
28. e ele foi seguindo na direção desses gritos
29. até que encontrou Dos Anjos escondido
30. debaixo de uns galhos pau.
31. Dos Santos perguntou sobre Do Carmo, mas
32. Dos Anjos disse ele morreu não aguentou de tanto susto.
33. Francisco dos Anjos voltou para casa e

34. contou tudo que aconteceu com ele, desde esse  
35. dia ninguém mais se atreveu a ir caçar lá  
36. pras bandas do furo Sororoca no rio dos Furtados.

<b>INSTRUMENTO AVALIATIVO DE TEXTOS</b>		
<b>Aspectos da Língua</b>	<b>Descrição de possíveis problemas</b>	<b>SIM</b>
<b>REGRAS DA ESCRITA</b>		
<b>Ortografia/acentuação/ pontuação/paragrafação</b>	1- Apresenta problemas ortográficos relacionados a dificuldades inerentes à escrita;	X
	2- Apresenta problemas predominantemente ligados à variação linguística (influência da fala na escrita etc.)	X
	3- Apresenta problemas de juntura ou segmentação intervocabular;	
	4- Apresenta problemas relacionados à acentuação;	
	5- Apresenta problemas no uso dos sinais de pontuação, ou os utiliza aleatoriamente;	X
	6- Apresenta problemas na construção dos parágrafos ou os divide aleatoriamente.	
<b>ASPECTOS DA LÍNGUA</b>		
<b>ORDEM LINGUÍSTICA</b>		
<b>Morfossintático/Lexical</b>	7- Apresenta problemas de variações entre número e pessoa de acordo com as regras da gramática normativa;	
	8- Apresenta problemas quanto ao tempo das conjugações verbais de modo a prejudicar a compreensão das ideias no texto;	
	9- Apresenta problemas em manejar adequadamente o uso dos pronomes no que se refere aos participantes da situação enunciativa;	
	11- Apresenta problemas de concordância nominal segundo a norma-padrão;	X
	12- Emprega de forma inadequada as palavras da língua, prejudicando a compreensão do interlocutor;	
<b>ORDEM TEXTUAL</b>		
<b>Coerência</b>	13- O texto apresenta carência de continuidade temática;	
	14- O texto apresenta contradição de ideias.	
	15- Não há progressão das ideias apresentadas;	
	16- Carece de manejo na articulação das ideias expostas.	
<b>Coesão</b>	17- Apresenta problemas no uso dos conectivos sequenciais ou marcadores conversacionais;	
	18- Apresenta problemas na utilização de sinônimos, hiperônimos, repetições, reiteraões;	
	19- Apresenta problemas no uso dos pronomes e elipses.	X
<b>Recorte</b>	20- O texto não apresenta extensão adequada para dar conta do conteúdo tratado é longo demais e apresenta redundância;	
	21- O texto não apresenta extensão adequada para dar conta do conteúdo tratado é curto demais e condensa muitas ideias;	
<b>Referenciação</b>	22- Ocorrem problemas na introdução de referentes e, por isso, não consegue realizar retomada dos referentes;	

<b>Sequenciação</b>	23- Há problemas no direcionamento da sequência textual apresentada;	
	24- Ocorrem oscilações entre as sequências textuais apresentadas, prejudicando acompanhar o movimento de progressão.	
<b>ORDEM DISCURSIVA</b>		
<b>Originalidade</b>	25- Imita excessivamente modelos, atém-se ao senso comum ou plagia;	
	26- Busca escrever as próprias palavras, mas de forma “desastrada”, prejudicando a impressão que o texto causa;	
<b>Persuasão*</b>	27- Escreve de forma monótona, sem demonstrar esforço para atrair a atenção do leitor;	
	28- Procura envolver o leitor, mas o efeito nem sempre é bem-sucedido.	

Adaptado de (Riolfi *et al.*, 2008, p. 21); (Geraldí, 1984, p. 75-79)

\* Esse termo está sendo utilizado como característico de todo e qualquer texto por sua constituição dialógica. No sentido, primeiro de convencimento.

Legenda:

**SIM:** Marca-se se o texto apresenta os problemas descritos.

Como demonstrado na seção 4, que compreende parte da avaliação diagnóstica de nosso trabalho, faziam falta critérios mais claros de avaliação dos textos dos alunos (Ver p. 85 e 86). Nesta análise, a fim de sanar esse problema, utilizamos o instrumento avaliativo elaborado coletivamente pela equipe de professores de Língua Portuguesa da escola na última versão do texto da aluna, por entendermos que a produção escrita em sala de aula é um processo/trabalho ao qual é preciso dar uma resposta e também por buscar explicitar os critérios por nós elencados para se considerar um texto bom. Seguiremos a ordem de análise dos aspectos da língua anunciada no instrumento avaliativo.

A primeira observação que realizamos, analisando as marcações no instrumento, é que não há problemas no que se refere às dimensões textual e discursiva. Os problemas que aparecem estão relacionados às regras da escrita e ao aspecto linguístico, mas que em nada interferem na compreensão das ideias dispostas no texto. Casos como o “A” / Há (linha 2), ou “ajiu” / agiu (linha 19), ou “Pasados” / Passados (linha 23), que são ocorrências de problemas inerentes à ortografia, podem ser resolvidos com um trabalho simples de revisão. Outro problema observado em âmbito das regras da escrita está na ausência de divisão do primeiro parágrafo, que ficou muito extenso. No que se refere ao âmbito linguístico apontamos ocorrências relacionadas à concordância nominal como em: “os cabelos *vermelho*, umas orelhas grandes e *apontada* e os dentes muito afiados”.

Na sequência, no âmbito dos aspectos textuais, observamos que a aluna maneja bem os elementos que garantem a coerência textual: há continuidade temática expressa pela sequência de informações novas que permitem o desenvolvimento da progressão do texto. Esses dois

elementos (continuidade e progressão) são apresentados de forma articulada com pistas linguísticas que possibilitam ao leitor a apreensão do tema, juntamente com a organização do texto.

É possível vislumbrar, ao longo do texto expressões temporais, como se observa:

<i>A muito tempo</i> atrás quando o mato ainda era muito fechado	( linha 2)
<i>Em um certo dia</i> eles saíram para caçar	( linha 6)
<i>Pasados alguns dias</i>	( linha 23)

Essas expressões contribuem para a percepção cronológica do texto e de sua linha temática global. Apesar de alguns problemas com as referências pronominais (como em “tirou as armas deles deixando *eles* tontos” (linha 21)), percebemos conhecimentos sobre esse elemento exposto, por exemplo, pela substituição de “O Curupira” por “um ser”, ou a série de correferentes: “algum animal” / “um tatu” / “o bicho”. Cabe ainda ressaltar o movimento interessante que a aluna faz, pois o curupira primeiramente é nomeado de “um ser”, em seguida é descrito e, após a descrição, é designado já como “o curupira”, com artigo definido. Ou seja, o narrador adota o ponto de vista dos personagens surpresos; em seguida, descreve o curupira sem nomeá-lo e, ao fim, conta com o reconhecimento, a memória compartilhada com o leitor, ao já apresentá-lo como “reconhecido”.

Por intermédio da contextualização tanto temporal quanto espacial, o texto vai criando uma série de expectativas que vão sendo confirmadas ao longo da leitura, de modo que, ao final do texto, não ficamos com a sensação de que faltou alguma informação, ou que algo ficou solto; esse aspecto remete ao adequado recorte textual efetuado pela aluna.

Observamos ainda que o texto apresenta personagens bem definidos e suficientes para o desenvolvimento da “trama”. São três: Francisco dos Anjos, José do Carmo e o Curupira. O modo como a aluna referencia os personagens, após nomeá-los, chama a atenção pelo fato de portarem um aspecto próprio da região, aquele de chamar pelos sobrenomes em sinal de respeito.

Sobre o enredo, constatamos que é completo, pois há descrição de uma situação inicial seguida de complicação e de um bom desfecho que, inclusive, apresenta uma espécie de “moral” ou argumento generalizante no fim. Acerca dos elementos espaço e tempo, percebemos que estes estão bem caracterizados de forma a situar historicamente a narrativa: “furo Sororoca, na época em que o mato era grande”. Essa informação aciona a chamada “memória sócio-histórica”, traço típico do texto autoral, segundo Possenti (2009).

Em âmbito discursivo percebemos o esforço bem sucedido da aluna em se utilizar dos recursos disponíveis para escrever seu texto. Explicamos, mesmo sabendo que a lenda do Curupira é uma história bastante conhecida, o que poderia inclinar a autora a apenas recontá-la como ela aparece nos livros, é perceptível o investimento autoral no texto; esse aspecto é observado por intermédio do elemento originalidade. Ainda nesse âmbito, é possível observar o esforço da autora em envolver o leitor, esse elemento persuasivo é observado em todo o texto, principalmente no final quando se tem a advertência sobre uma conduta, a de ir pescar ou caçar no furo Sororoca no rio Furtados.

Última versão do relato de lembrança (texto da segunda produção) escrito pela aluna:

**Texto II:**

1. Rosa, a boneca de bacabeira
2. Eu nasci no Itapocu, o Itapocu é uma localidade
3. bem afastada da cidade fica acima do Juaba. Quando
4. eu era criança eu tinha uma grande vontade de ter
5. uma boneca, mas ao mesmo tempo eu sabia que meus
6. pais não tinham condições de comprar uma boneca
7. pra mim. Então, certo dia meu pai vendo que eu tava
8. triste porque não tinha uma boneca, ele resolveu fazer
9. uma boneca da touceira da bacabeira, a bacabeira é uma
10. palmeira que dá um fruto chamado bacaba que an
11. genti roi e toma o vinho e foi dessa árvore que
12. meu pai fez minha primeira boneca.
13. Depois que a boneca estava pronta percebi que
14. ela precisa de roupas, por isso pedia pra mi
15. nha irmã fazer algumas roupinhas dos retalhos
16. que encontrávamos, dei pra ela o nome de Rosa.
17. A partir daquele dia eu só me separava da Rosa
18. quando eu ia pra escola, na verdade não era
19. bem uma escola era a casa da dona Domingas,
20. minha primeira professora. Como a gente morava
21. longe ir para a escola poderia ser um sofrimento por
22. conta do mato, da lama ou uma verdadeira aventura,
23. nós preferíamos a aventura porque angenti gostava
24. de apostar corrida. Pegava-mos um caule ou um galho
25. qualquer e fingíamos que era um remo e cada uma ia
26. “remando” na carreira, era muito divertido.
27. Quando eu chegava da escola eu sempre queria ensi
28. nar pra Rosa tudo o que a minha professora me
29. ensinava. Era como se eu estivesse ensinando de
30. verdade, eu me sentia muito feliz com isso. Acho que
31. minha vocação para ensinar veio dessa época, da
32. época da minha Rosa.

<b>INSTRUMENTO AVALIATIVO DE TEXTOS</b>		
<b>Aspectos da Língua</b>	<b>Descrição de possíveis problemas</b>	<b>SIM</b>
<b>REGRAS DA ESCRITA</b>		
<b>Ortografia/acentuação/ pontuação/paragrafação</b>	1- Apresenta problemas ortográficos relacionados a dificuldades inerentes à escrita;	X
	2- Apresenta problemas predominantemente ligados à variação linguística (influência da fala na escrita etc.)	X
	3- Apresenta problemas de juntura ou segmentação intervocabular;	X
	4- Apresenta problemas relacionados à acentuação;	X
	5- Apresenta problemas no uso dos sinais de pontuação, ou os utiliza aleatoriamente;	
	6- Apresenta problemas na construção dos parágrafos ou os divide aleatoriamente.	
<b>ASPECTOS DA LÍNGUA</b>		
<b>ORDEM LINGUÍSTICA</b>		
<b>Morfossintático/Lexical</b>	7- Apresenta problemas de variações entre número e pessoa de acordo com as regras da gramática normativa;	
	8- Apresenta problemas quanto ao tempo das conjugações verbais de modo a prejudicar a compreensão das ideias no texto;	
	9- Apresenta problemas em manejar adequadamente o uso dos pronomes no que se refere aos participantes da situação enunciativa;	
	11- Apresenta problemas de concordância nominal segundo a norma-padrão;	
	12- Emprega de forma inadequada as palavras da língua, prejudicando a compreensão do interlocutor;	
<b>ORDEM TEXTUAL</b>		
<b>Coerência</b>	13- O texto apresenta carência de continuidade temática;	
	14- O texto apresenta contradição de ideias.	
	15- Não há progressão das ideias apresentadas;	
	16- Carece de manejo na articulação das ideias expostas.	
<b>Coesão</b>	17- Apresenta problemas no uso dos conectivos sequenciais ou marcadores conversacionais;	
	18- Apresenta problemas na utilização de sinônimos, hiperônimos, repetições, reiteraões;	X
	19- Apresenta problemas no uso dos pronomes e elipses.	X
<b>Recorte</b>	20- O texto não apresenta extensão adequada para dar conta do conteúdo tratado é longo demais e apresenta redundância;	
	21- O texto não apresenta extensão adequada para dar conta do conteúdo tratado é curto demais e condensa muitas ideias;	
<b>Referenciação</b>	22- Ocorrem problemas na introdução de referentes e por isso, não consegue realizar retomada dos referentes;	
	23- Há problemas no direcionamento da sequência textual apresentada;	
<b>Sequenciação</b>	24- Ocorrem oscilações entre as sequências textuais apresentadas, prejudicando acompanhar o movimento de progressão.	
	<b>ORDEM DISCURSIVA</b>	

<b>Originalidade</b>	25- Imita excessivamente modelos, atém-se ao senso comum ou plagia;	
	26- Busca escrever as próprias palavras, mas de forma “desastrada”, prejudicando a impressão que o texto causa;	
<b>Persuasão*</b>	27- Escreve de forma monótona, sem demonstrar esforço para atrair a atenção do leitor;	
	28- Procura envolver o leitor, mas o efeito nem sempre é bem-sucedido.	

Adaptado de (Riolfi *et al.*, 2008, p. 21); (Geraldi, 1984, p. 75-79)

\* Esse termo está sendo utilizado como característico de todo e qualquer texto por sua constituição dialógica. No sentido, primeiro de convencimento.

Legenda:

**SIM:** Marca-se se o texto apresenta os problemas descritos.

Por meio de nossas marcações no instrumento avaliativo na segunda produção textual da aluna, observamos que há boa organização do texto, revelada pela baixa ocorrência de problemas referentes aos aspectos convencionais da escrita, o que nos permite passar brevemente por eles antes de avançar para a análise dos aspectos textuais e discursivos. Ocorrem alguns problemas isolados, como: “roi”/ rói (linha 11) e “Pegava-mos”/ Pegávamos (linha 24) que representam respectivamente problemas relacionados à acentuação e à hipersegmentação. Temos os casos de “tava” (linha 7) e as ocorrências de “pra” (linhas 14,16 e 28), que corroboram a hipótese de interferência da fala na escrita ocasionada pela variante de uso da aluna. Gostaríamos de chamar a atenção para as ocorrências de: “angenti”/ a gente (linhas 10-11 e 23), a qual consideramos um caso bem complexo. Trata-se, primeiro, do reconhecimento da expressão “a gente” como uma palavra única, em virtude da sua “transformação” em pronome pessoal. Em seguida, há o registro de um fato fonético próprio da região, a nasalização (o que também contribui para que se deixe de reconhecer o “a” inicial como sendo o artigo feminino). É possível que essa nasalização seja causada pela nasalidade da sílaba seguinte (-gen-). É um caso que envolve ortografia, morfologia e variação linguística.

Na sequência, pontuamos os aspectos da ordem textual da análise. Sobre estes, nossa observação destaca a riqueza de elementos linguísticos agenciados pela autora em prol da coerência temática global do texto. O trabalho com aspectos como a continuidade, a progressão e a adequação vocabular converge para produzir esse efeito.

Duas ocorrências de mudança na sequência textual (da narrativa para a descritiva/explicativa) enriquecem a produção, pois são importantes para o movimento do texto.

Vejamos:

Eu nasci no Itapocu, o Itapocu é uma localidade / bem afastada da cidade fica acima do Juaba. (linhas 2 e3)
---

da touceira da bacabeira, a bacabeira é uma/ palmeira que dá um fruto chamado bacaba que an/ genti roi e toma o vinho [...] (linhas 9 - 11)
---

Essa opção da aluna demonstra preocupação em familiarizar o leitor com aspectos específicos de seu universo sócio-cultural, além de acrescentar informatividade ao texto.

Outro recurso gramatical que sustenta a percepção dos componentes básicos da estruturação semântica é o jogo entre os tempos verbais (coesão verbal), iniciando-se com o presente e o articulando com os pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo. Há ainda a articulação do pretérito imperfeito do subjuntivo com o imperfeito do indicativo remetendo à lembrança expressa no texto. Vejamos:

Era como <i>se eu estivesse</i> ensinando de verdade, <i>eu me sentia</i> muito feliz com isso. (linhas 29 e 30)
--

Destacamos as expressões temporais que mantêm organizada a cronologia dos fatos. Essas expressões ajudam o leitor a acompanhar a história e convergem para a unidade temática.

Quando eu era criança [...]	(linhas 3 e 4)
Depois que [...]	(linha 13)
A partir daquele dia [...]	(linha 17)

Ressaltamos ainda o uso de subordinações variadas para explicar a motivação das ações. Vejamos:

[...] meu pai, vendo que eu estava triste porque... [fez a boneca]	(linha 7 e 8)
[...] como a gente morava longe, fazíamos... [brincadeiras na viagem]	(linhas 20 e 21)

Em meio ao desempenho textual da aluna observamos e acrescentamos que casos como:

Quando <i>eu</i> era criança <i>eu</i> tinha	(linha 4)
<i>uma boneca</i> , ele resolveu fazer <i>uma boneca</i>	(linhas 8 e 9)

revelam que é necessária mais atenção quanto aos usos pronominais: a aluna, por exemplo, poderia ter se utilizado do recurso da elipse para resolver esses problemas.

No que concerne ao domínio discursivo, apontamos a originalidade capturada pela aluna ao agenciar as informações recebidas, já que estamos falando de um relato de memória. Ela, de forma muito segura, procura envolver o leitor com um relato que emociona, diverte e finaliza a história rememorando o passado com uma explicação do motivo por que a menina se tornou professora. Esse é um arremate que dá unidade ao texto. ([...] época da minha Rosa. (linha 32). Observamos, porém, que talvez tenha faltado colocar no texto a informação de que a narradora é uma professora rememorando a infância (isso só pode ser sabido pelo contexto, ou inferido no final).

#### 5.4 Processos de produção e avaliação de textos do 2º semestre

No segundo semestre letivo de 2019, demos continuidade às ações desenvolvidas com o foco na produção de textos, nos quais buscamos oportunizar aos estudantes o aperfeiçoamento de estratégias argumentativas e expositivas. Dessa forma, seguimos o planejamento proposto pela escola com relação à temática que deveria ser desenvolvida nas aulas. Esta esteve relacionada diretamente ao Plano de Gestão Escolar 2019 (PGE) da escola que teve como temática central: *“Identidade afro-brasileira: descolonizando mentes para descolonizar currículos”*. Consideramos que a temática da identidade afro-brasileira constitui pauta relevante para ser abordada em ambiente educacional. Assim, adaptamos nossas ações dentro do proposto pela instituição e seguimos com as atividades do projeto. Selecionamos textos condizentes com a temática abordada, com os quais realizamos atividades, discussões e reflexões em sala, visando à aquisição de conhecimentos relevantes pelos estudantes.

No segundo semestre, foram produzidos 50 textos (contadas escrita e reescrita). Informamos que para esta análise dos textos de base expositivo-argumentativa, selecionamos mais dois textos produzidos pela aluna selecionada. Seguem os relatos das aulas e posteriormente a análise dos textos.

---

**Data: 08/08/2019**

**Atividade desenvolvida: Primeiras impressões sobre a África (Desconstruindo estereótipos)**

Iniciei as atividades tentando descobrir o que os alunos já sabiam sobre o continente africano para adequar as ações. Para tanto, realizei uma atividade em forma de jogo com um Quiz de perguntas de conhecimentos gerais sobre o continente como motivação à participação dos alunos nas atividades. Segue o Quiz:

<b>Quiz sobre a África</b>
1- A África é um país ou um continente?
2- Cite alguns países da África.
3- Cite um idioma que se fala na África.
4- Você saberia dizer o que foi o Apartheid?
5- Todos os africanos são negros?

6- Por que a África é considerada o berço da humanidade?

7- Quem foi Nelson Mandela?

8- Escreva (V) verdadeiro ou (F) falso para as assertivas a seguir:

- a) ( ) Angola é o único país africano que tem o português como língua oficial.
- b) ( ) Na África se fala apenas uma língua.
- c) ( ) As primeiras civilizações surgiram na África.
- d) ( ) A religião predominante no continente é o cristianismo.
- e) ( ) O autor de O senhor dos anéis é africano da cidade de Bloemfontein na atual África do Sul.
- f) ( ) As palavras marimondo, cafuné e fubá são originárias do idioma quimbundo falado em partes da África.

O Quiz estava composto de oito questões, sete perguntas e uma questão para assinalar com (V) ou (F). Como essa atividade foi oral não foi realizado o levantamento quantitativo exato das respostas, fazendo-se, no entanto, as anotações no diário. Comentarei algumas de nossas ações e as respostas dadas pelos alunos. Sobre a primeira pergunta (1. A África é um país ou um continente?) verifiquei a confusão que os conceitos continente e país causaram na turma, o que ocasionou uma divisão na sala; metade dos alunos optou por continente e a outra metade por país. Aproveitando que a sala voluntariamente havia se dividido formei duas equipes o que tornou a atividade mais empolgante e na sequência fui atribuindo pontos para os acertos das equipes.

Dando continuidade, fui observando que os alunos iam respondendo às perguntas por intuição. Exceto as perguntas 2 e 3, respectivamente: Cite algum/alguns países da África; Cite um idioma que se fala na África. Que a maioria soube responder, as respostas vieram quase em coro: “*GUINÉ EQUATORIAL*” e “*ESPAÑHOL*”. Creditei esta atitude ao trabalho que desenvolvo com a turma na disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol. O Andrei foi um dos alunos que comentou: – “Também se a gente não souber isso...a senhora vive falando na aula de espanhol os países que falam espanhol”.

Um dado que me chamou muito a atenção foi a resposta dada à quinta questão, (5. Todos os africanos são negros?) a maioria dos alunos disse que sim, que todos os africanos eram negros. A aluna Jamile ainda explicou e exemplificou: – “Professora, a senhora vai na feira? A senhora já viu aqueles negros que vendem aquelas coisas, tipo bijuterias? Então... eles são africanos”. Nesse momento, tive que parar um pouco o jogo e explicar que aquela afirmação não estava correta. Expus rapidamente um pouco sobre a divisão do continente africano, à época

da colonização, e sua atual divisão. Em seguida, continuei a atividade observando as descobertas e instigando sobre as temáticas que ali surgiam, a saber: preconceito, estereótipos, países que falam português na África, palavras de origem africana, entre outros, como exponho adiante. Considerei que o objetivo (instigar os alunos acerca da temática a ser estudada) dessas duas aulas foi alcançado.

---

**Data: 22/08/2019**

**Atividade desenvolvida: Leitura e discussão sobre o texto “A África é o berço da humanidade”**

Nesta aula, realizamos a leitura e discussão do texto “A África é o berço da humanidade”<sup>28</sup>, no qual há uma contundente explanação sobre o consenso que há entre os especialistas de que a África, ou melhor, o continente africano é o berço das civilizações.

Iniciei pedindo que os alunos observassem o título do texto, o qual chamou a atenção do Benedito que perguntou: – “Como assim professora? Por que o que quer dizer isso, ‘berço’ não é de criança?”. A partir da indagação do Benedito, voltei-me à turma e perguntei o que eles haviam entendido do título da reportagem, mas ninguém quis se pronunciar. Fi-los lembrarem de uma das questões do Quiz do qual eles haviam participado há duas semanas, tratava-se da letra C da questão 8, na qual eles deveriam optar por Verdadeiro ou Falso. Foi, então, que, desfolhando o caderno, a Estefany disse que poderia ser porque foi na África que surgiram as primeiras civilizações. De modo afirmativo, confirmei à aluna que ela estava certa a palavra berço naquele contexto estava relacionada à origem, início.

Passado esse primeiro momento, dei continuidade à aula, com a leitura em voz alta fazendo pausas para explicar dados e informações que não pareciam claras aos alunos. Foi o caso de conceitos como oriental/ocidental. Para melhor explicar essa diferença, busquei o globo da escola e mostrei aos alunos onde estava localizada a África e pensamos juntos sobre o longo caminho, apontado no texto, percorrido pelos primeiros habitantes até chegarem ao continente americano.

Após essas primeiras reflexões, continuamos a leitura em voz alta sempre fazendo pausas quando necessárias. Com esta atividade de leitura, tive como objetivo desconstruir os tons preconceituosos observados na aula anterior, por meio da exposição de que a humanidade

---

<sup>28</sup>Disponível em: [https://www.acessepiaui.com.br/ver\\_coluna2/1969/A-Africa-e-o-berco-da-humanidade-](https://www.acessepiaui.com.br/ver_coluna2/1969/A-Africa-e-o-berco-da-humanidade-) Acesso em: 15 ago. 2019

teve sua origem no continente africano. Acredito que o objetivo desta atividade não foi totalmente alcançado, pois, como a sala estava sem uma parede literalmente, devido à obra pela qual a escola passava, o barulho e a movimentação de alguns alunos fora da sala estavam distraindo os estudantes.

---

**Data: 29/08/2019**

**Atividade desenvolvida: Fato e opinião como diferenciar? (Parte I)**

A partir das atividades e discussões realizadas sobre o texto anteriormente citado, surgiu a dúvida entre aquilo que se configurava fato e aquilo que era uma opinião expressa a respeito do assunto. Em razão disso, organizei para esta aula a leitura, seguida de atividade escrita, de um artigo intitulado “Eliminar a discriminação contra negros”<sup>29</sup>, veiculado pelo Jornal Folha de São Paulo, em 21 de março de 2012. Este artigo versava sobre a temática do racismo e expunha as consequências trágicas do episódio que ficou conhecido como “o massacre de Shaperville” na África do Sul. Como recurso esperado nesse tipo de texto, no artigo havia a presença de sequências expositivas e argumentativas que, por sua vez, configuram a exposição de ideias, assim como as tomadas de posição do autor do texto sobre o assunto por ele abordado.

Procedi da seguinte maneira: distribuí os textos aos alunos; em seguida, pedi que eles lessem o título e o subtítulo a fim de chamar-lhes a atenção para a temática; após esse momento, iniciei a leitura em voz alta, fazendo pausas entre os parágrafos para explicações de termos, enunciados ou acontecimentos que percebia causar dúvida.

Esperava que nesta aula conseguisse fazer a leitura, discussão e também a atividade escrita, porém como a leitura do artigo foi bastante densa, devido ao fato de o texto conter muitas informações novas para os alunos, por isso deixei que eles levassem para casa a atividade escrita.

---

<sup>29</sup>Disponível

<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/32460-eliminar-a-discriminacao-contranegros.shtml> Acesso em: 20 ago. 2019.

---

**Data: 30/08/2019**

**Atividade desenvolvida: Fato e opinião como diferenciar? (Parte II)**

Nesta aula, retomamos a atividade escrita para diferenciar o que é fato do que é a opinião expressa pelo autor no texto. Após explicar novamente a atividade dei cerca de 30 minutos para que os alunos realizassem o exercício. Em seguida, fiz os comentários de correção.

Nesse mesmo dia, propus aos alunos uma atividade de produção textual para construção de opiniões de acordo com os fatos. Procedi da seguinte maneira: distribuí entre os alunos um material com manchetes de jornais. Em seguida, pedi que escrevessem um comentário, dessem sua opinião a respeito daquele escrito. A atividade foi rápida e a maioria dos alunos logo a terminou.

---

**Data: 05/09/2019**

**Atividade desenvolvida: Plano de texto**

O texto comentário produzido pelos alunos nos serviu para pensar e planejar uma atividade, pela qual eu pudesse expor a importância que um plano de texto tem para o desenvolvimento e a feitura do texto. Para realizar essa tarefa, selecionei um dos textos escritos pelos alunos na aula anterior e o escrevi em um lado do quadro. A partir da leitura feita coletivamente, conseguimos juntamente identificar, por exemplo, que o texto poderia ter mais de um parágrafo, que poderíamos reorganizar a introdução fazendo a contextualização do assunto de modo a apresentar o tema. Observamos, ainda, que na finalização do comentário fazia falta a avaliação, o ponto de vista do aluno sobre o assunto.

Realizamos a reescrita coletiva do texto no outro lado do quadro. Ao concluirmos a atividade, orientei que todos os alunos copiassem as alterações realizadas e as comparassem com a primeira versão escrita pelo aluno.

---

**Data: 12/09/2019**

**Atividade desenvolvida: Produção textual: O texto de opinião.**

Para este dia, planejei a escrita do texto de opinião. Para tanto, disponibilizei aos alunos a proposta impressa (Anexo E) contendo orientações para a escrita do texto. Percebi que os

alunos demoraram mais tempo do que o esperado: duas aulas. Isso se refletiu na entrega dos textos, pois apenas quatro alunos entregaram, os outros pediram para terminar em casa.

---

**Data: 13/09/2019**

**Atividade desenvolvida: Repensando os argumentos**

De posse das produções que havia recebido no dia anterior, elaborei uma atividade para organização dos argumentos presentes nos textos dos alunos. Para isso, adaptei um exercício de reescrita coletiva utilizando como base o texto de uma aluna no qual constatamos falta de consistência na argumentação ou mesmo a não utilização de argumentos. A análise coletiva de textos produzidos pela turma é uma excelente oportunidade para desencadear e construir relações solidárias.

Procedi, inicialmente, escrevendo em um lado do quadro o texto e, em seguida, disponibilizei um material com informações teóricas sobre os tipos de argumento – autoridade, princípio, causa e consequência e por exemplificação. Após termos lido e explicado o material, dissemos aos alunos que, conjuntamente, iríamos reescrever o texto no outro lado da lousa. Segue o texto da aluna com que trabalhamos.

1. Fim do preconceito
2. O preconceito é um gesto muito feio.
3. Algumas pessoas nem conhecem a pess
4. oa direito, e pelo fato de a pessoa ser
5. negra ou ela ter cabelo crespo já é julgada.
6. Eu acho que julgar sem conhecer pode
7. se chamar de preconceito. Porque as
8. pessoas que julgam os negros e tal,
9. nem conhecem a pessoa direito e já
10. sai julgando e criticando.
11. Conheço muitas pessoas que se suici
12. daram por preconceito temos que ter
13. cuidado com o que dizemos para
14. as pessoas.

Propus que os alunos pensassem que tipo ou tipos de argumento poderíamos utilizar nesse texto. Após alguns minutos, o Andrei falou que poderíamos retirar a expressão “Eu acho” e substituí-la por um argumento de autoridade. “- Professora ao invés de falar que ela acha, por que a senhora não coloca aí...segundo tal...tal...um banbanban no assunto, um especialista”. Disse que iria fazer isso, mas que primeiro precisávamos começar pelo “começo”. Assim, fomos ampliando e especificando o título. Em seguida, mostramos que poderíamos iniciar o

texto de uma maneira diferente, de modo a apresentar a temática de forma mais completa. Na sequência, pensamos em mais informações que pudéssemos acrescentar para ampliar os outros parágrafos. Ajuda mútua para aprender a escrever!

Finalizamos o texto ajustando a conclusão. Nesta aula, nosso objetivo foi mostrar a importância que os argumentos têm em um texto de opinião. Considerei que os alunos atingiram o objetivo da atividade.

---

**Data: 19/09/2019**

**Atividade desenvolvida: Reescrita do texto após orientações individuais**

Como na aula anterior havia falado sobre os argumentos e sua importância no texto de opinião, planejei para esta aula realizar as orientações individuais para ajustar o procedimento de reescrita de acordo com minha avaliação feita com o instrumento avaliativo. Resolvi dividi-lo em dois momentos: no primeiro momento, focalizei os elementos relacionados aos aspectos textual e discursivo dos textos e posteriormente os aspectos linguísticos e das convenções da escrita. Propus como objetivo a ser atingido, nessa orientação individual, o melhoramento das opiniões expressas pelos alunos, ou seja, nesse procedimento eu buscava o “não-dito” pelos alunos ajustando-se, para isso, os argumentos utilizados e as escolhas linguísticas postas em prática. Quanto a essa necessidade de interlocução, Geraldi (2010) explica que “Trabalhar entre o sabido e o potencial é a forma de mediação do professor, que se torna assim um co-autor dos textos de seus alunos: faz junto e ambos avançam em suas capacidades de produção de novos textos” (GERALDI, 2010, p. 170). Ao final das orientações, os textos foram devolvidos a seus autores e lhes solicitei que os trouxessem novamente no “Dia do autor”.

**III Dia do autor**

Neste dia, houve a leitura e apreciação dos textos produzidos pelos alunos dentro das salas<sup>30</sup> de aulas. As atividades foram conduzidas pelos professores de Língua Portuguesa em suas turmas. Esse III “Dia do autor” foi permeado de entraves: o primeiro esteve relacionado ao seu não acontecimento como havia sido planejado, isso se deu devido os impactos da obra que a escola estava passando. Em uma das reuniões, a professora Marcilene do Carmo propôs que realizássemos as leituras por intermédio da rádio escolar, no entanto, batemos de frente

---

<sup>30</sup>As atividades foram assim conduzidas por conta da reforma parcial a que a escola estava sendo submetida no período.

com o não funcionamento dos equipamentos o que impediu a realização da atividade por esse meio.

O outro entrave: percebemos em nossa sala de aula o desânimo coletivo com a atividade, pois mesmo que nossos alunos fossem bastante tímidos, eles haviam gostado das dinâmicas de exposição dos dois últimos “Dia do autor”. Mesmo com esses entraves conseguimos dentro de sala de aula realizar a atividade de leitura e comentários sobre os textos, para tanto organizamos as carteiras em forma de círculo e demos destaque na cadeira que os autores sentaram para lerem seus textos. Segundo Calkins (1989), essa organização de destaque para o autor é importante para que este sinta que sua palavra tem valor, ocorre ainda o prestígio de sua criação.

Nesta etapa, os autores não demonstraram resistência em ler seus textos de opinião diante do grupo. Reconhecemos que, mesmo com os entraves vivenciados, os alunos estavam confiantes nas próprias capacidades, por isso não se intimidaram em sentar na cadeira do autor e compartilhar os seus escritos. Finalizamos este “Dia do autor” parabenizando os alunos e com comentários gerais sobre os próximos passos de nossas atividades.

---

**Data: 07/11/2019**

**Atividade desenvolvida: Países africanos em que o português é língua oficial**

Para essa aula, planejei com os alunos atividades de pesquisa extraclasse. Assim dividimos equipes para trabalhos de exposição oral. Só conseguimos formar cinco equipes, daí que Timor Leste ficou de fora da divisão. Dividi os países (Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe) entre elas. O trabalho de pesquisa consistiu em apresentar dados gerais sobre o país e também em pesquisa de palavras e expressões de origem daquele país que foram incorporadas ao nosso vocabulário. Nesse dia, fiz apenas essas orientações, pois tive que dispensar os alunos por conta da pintura da sala.

---

**Data: 08/11/2019**

**Atividade desenvolvida: Leitura e discussão do texto: “IBGE mostra as cores da desigualdade” (Parte I)**

Para esta aula, selecionei um texto veiculado pela Revista Retratos, que é uma publicação sob a responsabilidade do IBGE. A edição com a qual trabalhamos foi a de maio de

2018. A reportagem intitulada “As cores da desigualdade”<sup>31</sup> traz, em seu início, três histórias que se interconectam por um elo terrível, que é a permanência do preconceito e das desigualdades raciais no Brasil. A reportagem trazia, além das falas dos entrevistados, infográficos com dados sobre esse assunto. Iniciei mostrando a capa da revista, na qual havia um questionamento sobre igualdade de acordo com as estatísticas apresentadas pelo IBGE. O questionamento era o seguinte: “somos todos iguais? O que dizem as estatísticas”. Após questionar a respeito da igualdade pedi que os alunos pensassem em argumentos pró e contra quando se fala em igualdade. Em seguida, distribuí o texto aos alunos e direcionei o trabalho de leitura. Como o texto em forma de reportagem estava subdividido em tópicos, resolvi dividi-lo entre equipes como uma maneira de buscar uma maior participação dos alunos na leitura. Assim, cada equipe ficou responsável pela leitura e explanação oral de um tópico.

Após uma aula de leitura e discussões internas nas equipes, fizemos um semicírculo e começamos a leitura, exploração e explanação do texto. Justo por se tratar de uma reportagem, no decorrer da leitura cuidei para que eles identificassem argumentos presentes no texto, o qual continha muitos argumentos de autoridade e também por exemplificação.

O objetivo com esta atividade foi possibilitar a ampliação da percepção dos alunos quanto às desigualdades existentes em nosso país, segundo dados estatísticos do IBGE.

---

**Data: 14/11/2019**

**Atividade desenvolvida: Leitura e discussão do texto: “IBGE mostra as cores da desigualdade” (Parte II)**

Nesta aula, continuamos com o estudo do texto “IBGE mostra as cores da desigualdade”. Agora o objetivo era estudar como os enunciadores/entrevistados eram mostrados no texto, ou seja, como as diferentes vozes se articularam por intermédio dos verbos *dicendi* no interior do texto. Para tanto, realizamos uma atividade escrita no quadro com o fim de também exercitar capacidades de anotação dos alunos. Primeiramente conceituei rapidamente o que seriam esses verbos e quais funções estes poderiam exercer no texto. Em seguida, orientei que os alunos destacassem e escrevessem no caderno os verbos *dicendi* encontrados no texto.

---

<sup>31</sup>Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade> Acesso em: 02 nov. 2019

Nessa primeira tarefa, arrolamos 18 ocorrências: ressalta: 3; lembra: 1; afirma: 2; diz: 1; comenta:1; explica: 4; complementa: 2; contam:1; declara: 1; avalia: 1; questiona: 1. Após esse movimento, prosseguimos para o estudo dessas formas para saber o que elas estavam indicando a respeito das tomadas de posição presentes no texto. A primeira observação recaiu na quantidade de ocorrências de cada verbo.

Observamos que a maior ocorrência era da forma “explica”. Perguntei à turma por que, na opinião deles, essa forma era predominante. Ninguém quis falar em voz alta, mas em seguida fui chamada em particular pela Cibelly, que disse: – “Professora, eu acho que tem a ver por que é reportagem e tem pessoas entrevistadas igual aquele texto do goleiro Aranha, a senhora lembra?” Disse à Cibelly que ela estava correta e, em seguida, comentei sua resposta com a turma; eles concordaram. Comentei que a preferência e maior ocorrência desta forma estava relacionada diretamente com o suporte de veiculação do texto, pois se tratava de uma publicação específica do IBGE, cujo objetivo principal era a exposição de conceitos e argumentos no intuito de informar os leitores acerca dos procedimentos adotados pelo órgão.

Continuando comentei a segunda maior ocorrência “ressalta”, e fi-los perceberem que essa forma tinha relação com a posição assumida pelo enunciador no sentido de reafirmar a posição dos entrevistados em favor do órgão. Depois dessas duas análises, orientei que tentassem realizar as outras sozinhos, mas isso não funcionou: percebi que eles estavam “meio” perdidos, por isso, orientei a formação de duplas para a continuidade da atividade. Destaco, nessa atividade, a dificuldade dos alunos na compreensão dos sentidos advindos das formas verbais estudadas.

---

**Data: 21/11/2019**

**Atividade desenvolvida: Exposição oral**

Nesta aula, ocorreu a exposição oral das pesquisas realizadas pelos alunos. Havia formado cinco equipes, porém somente três equipes prepararam a exposição; as outras duas equipes não realizaram a atividade de pesquisa. Acredito que a falha possa ter sido minha por não verificar, anteriormente, se os alunos estavam com alguma dificuldade para a realização da tarefa.

As três equipes que se apresentaram trouxeram informações relevantes sobre aspectos linguísticos dos países. Sobre Moçambique, por exemplo, os alunos mostraram que a Língua Portuguesa foi modificada por regras gramaticais de línguas locais. Eles trouxeram o caso do

verbo “nascer”, que em Moçambique é usado como na língua local Changana. Exemplo: “Meus pais nasceram minha irmã”. Os alunos ainda trouxeram exemplos de palavras, utilizadas no país, que nós brasileiros não conhecemos. É o caso de “amuna” (homens), “moto” (fogo) e “ufa” (farinha).

Sobre Angola, o outro grupo de alunos mostrou que o português de Angola se aproxima mais do português de Portugal. Trouxeram, como exemplo, o emprego do “si” e do “consigo”, que os angolanos usam em circunstâncias que nós brasileiros utilizamos “você” ou “senhor”. Exemplo: “Temos para si todo tipo de eletrodomésticos”. O grupo também trouxe exemplo de palavras de origem local como: “monandengue” (criança), “muxima” (coração) e “ginguba” (amendoim).

A respeito da Guiné-Bissau, os alunos do grupo não queriam apresentar porque, segundo eles, não havia informações suficientes para a apresentação. Depois de olharmos o material que eles tinham produzido, verifiquei que o que eles achavam que não era informação importante, configurava um bom conteúdo para exposição. Assim, continuamos a aula e o grupo mostrou que na Guiné-Bissau ocorre uma grande contradição com relação ao português. Pois, segundo o INE (2009, p. 22), “Fulas correspondem à etnia com maior expressão no país (28,5%)”. Seguido de perto pela língua balanta com 22,5%. Por sua vez, observa-se que o português é falado por cerca de 27,1% da população (INE, 2009, p.36)<sup>32</sup>. Outro dado trazido pelo grupo foi a respeito do fraco desempenho dos alunos guineenses na escola, isso porque na escola o conteúdo é repassado em português e os alunos não dominam o idioma. Essa situação leva a baixos índices de rendimento escolar.

Apesar de dois grupos não terem feito o trabalho, considerei que a atividade foi satisfatória e cumpriu seu objetivo, que esteve relacionado à busca de informações e exposição de aspectos linguísticos dos países africanos que têm o português como língua oficial.

---

**Data: 28/11/2019**

**Atividade desenvolvida: Produção textual: o texto expositivo/opinativo**

Para esta aula planejei a escrita do texto expositivo/opinativo, para tanto entreguei aos alunos a proposta de produção textual (Anexo G) com as orientações para a produção do texto.

Neste dia, apenas dois alunos entregaram os textos. A maioria pediu para levar os textos para casa, pois não haviam terminado a tarefa, eles entregaram dois dias depois.

---

<sup>32</sup> Esses dados foram trazidos pelos alunos em forma de cartazes no dia da apresentação oral.

#### **IV Dia do autor**

No último “Dia do autor” de 2019, consegui juntamente com a comunidade escolar organizar novamente, no hall da escola, uma manhã com leituras e apreciação dos textos produzidos pelos alunos no bimestre. Como essa atividade foi realizada simultaneamente à Mostra Pedagógica anual da escola, tivemos um tempo menor para sua realização. No entanto, conseguimos cumpri-la propiciando o momento da leitura dos textos por seus autores, tanto nossos alunos do 7º ano “C” como os alunos das outras turmas de 6º aos 9º anos.

Neste dia, em meio à realização da Mostra Pedagógica encerramos as atividades do último “Dia do autor”. Consideramos importante ressaltar, juntamente com Calkins (1989), que “O significado deste Dia do autor depende inteiramente do que aconteceu antes [...]” (CALKINS, 1989, p. 256). Ou seja, mesmo que os quatro dias do autor aqui relatados tenham se revestido de um significado especial tanto para os alunos quanto para os professores, tudo isso só foi possível por intermédio do trabalho cotidiano realizado dentro de cada sala de aula da escola.

#### **5.5 Análise de textos produzidos no 2º semestre**

Continuamos com a análise dos textos de uma das alunas da turma do 7º ano “C”.

Última versão do texto de opinião (texto da terceira produção) escrito pela aluna:

#### **Texto III:**

- |     |  |
|-----|--|
| 1.  | O preconceito  |
| 2.  | Hoje irei falar sobre o texto que li falando sobre dis |
| 3.  | criminação na escola. Percebi que este texto é muito   |
| 4.  | forte porque fala sobre a discriminação em um a        |
| 5.  | mbiente que deveria ser livre de discriminação.        |
| 6.  | No meu ponto de vista a escola não tem feito a         |
| 7.  | sua parte no combate ao racismo, preconceito           |
| 8.  | e outras discriminações que acontecem todos os         |
| 9.  | dias com os alunos, seja porque ele é negro, gor       |
| 10. | do baixinho, alto ou simplesmente porque quer          |
| 11. | usar seus cabelos crespo solto, como as meni           |
| 12. | nas da reportagem que criaram um coletivo para         |
| 13. | falar sobre assuntos relacionados aos diversos         |
| 14. | tipos de preconceitos que via na escola que            |
| 15. | estudava.  |
| 16. | As atitudes contra o preconceito devem ser             |
| 17. | tomadas por todas as pessoas pois tudo começa          |
| 18. | pelo respeito, não é porque a pessoa é diferente       |
| 19. | de mim que ela deve ser tratada de maneira             |
| 20. | inferior, somos todos iguais perante deus e            |
| 21. | isso é o mais importante essa é minha opinião.         |

<b>INSTRUMENTO AVALIATIVO DE TEXTOS</b>		
<b>Aspectos da Língua</b>	<b>Descrição de possíveis problemas</b>	<b>SIM</b>
<b>REGRAS DA ESCRITA</b>		
<b>Ortografia/acentuação/ pontuação/paragrafação</b>	1- Apresenta problemas ortográficos relacionados a dificuldades inerentes à escrita;	
	2- Apresenta problemas predominantemente ligados à variação linguística (influência da fala na escrita etc.)	X
	3- Apresenta problemas de juntura ou segmentação intervocabular;	
	4- Apresenta problemas relacionados à acentuação;	
	5- Apresenta problemas no uso dos sinais de pontuação, ou os utiliza aleatoriamente;	X
	6- Apresenta problemas na construção dos parágrafos ou os divide aleatoriamente.	
<b>ASPECTOS DA LÍNGUA</b>		
<b>ORDEM LINGUÍSTICA</b>		
<b>Morfossintático/Lexical</b>	7- Apresenta problemas de variações entre número e pessoa de acordo com as regras da gramática normativa;	X
	8- Apresenta problemas quanto ao tempo das conjugações verbais de modo a prejudicar a compreensão das ideias no texto;	
	9- Apresenta problemas em manejar adequadamente o uso dos pronomes no que se refere aos participantes da situação enunciativa;	
	11- Apresenta problemas de concordância nominal segundo a norma-padrão;	X
	12- Emprega de forma inadequada as palavras da língua, prejudicando a compreensão do interlocutor;	
<b>ORDEM TEXTUAL</b>		
<b>Coerência</b>	13- O texto apresenta carência de continuidade temática;	
	14- O texto apresenta contradição de ideias.	
	15- Não há progressão das ideias apresentadas;	
	16- Carece de manejo na articulação das ideias expostas.	
<b>Coesão</b>	17- Apresenta problemas no uso dos conectivos sequenciais ou marcadores conversacionais;	
	18- Apresenta problemas na utilização de sinônimos, hiperônimos, repetições, reiteraões;	X
	19- Apresenta problemas no uso dos pronomes e elipses.	
<b>Recorte</b>	20- O texto não apresenta extensão adequada para dar conta do conteúdo tratado é longo demais e apresenta redundância;	
	21- O texto não apresenta extensão adequada para dar conta do conteúdo tratado é curto demais e condensa muitas ideias;	
<b>Referenciação</b>	22- Ocorrem problemas na introdução de referentes e por isso, não consegue realizar retomada dos referentes;	
	23- Há problemas no direcionamento da sequência textual apresentada;	
<b>Sequenciação</b>	24- Ocorrem oscilações entre as sequências textuais apresentadas, prejudicando acompanhar o movimento de progressão.	
<b>ORDEM DISCURSIVA</b>		

<b>Originalidade</b>	25- Imita excessivamente modelos, atém-se ao senso comum ou plagia;	
	26- Busca escrever as próprias palavras, mas de forma “desastrada”, prejudicando a impressão que o texto causa;	
<b>Persuasão*</b>	27- Escreve de forma monótona, sem demonstrar esforço para atrair a atenção do leitor;	
	28- Procura envolver o leitor, mas o efeito nem sempre é bem-sucedido.	X

Adaptado de (Riolfi *et al.*, 2008, p. 21); (Geraldi, 1984, p. 75-79)

\* Esse termo está sendo utilizado como característico de todo e qualquer texto por sua constituição dialógica. No sentido, primeiro de convencimento.

Legenda:

**SIM:** Marca-se se o texto apresenta os problemas descritos.

O terceiro texto apresenta, de acordo com as marcações no instrumento avaliativo, em seu primeiro item que trata das regras da escrita, bom manejo dos aspectos convencionais da escrita. Há apenas um caso de problema ortográfico motivado por variação linguística: a grafia da palavra ‘iguais’ como ‘inguais’ (linha 20), registrando um fenômeno próprio da fala que é a nasalização da sílaba inicial, assim como um caso de ausência de concordância nominal e verbal, respectivamente: “seus cabelos *crespo solto*” e “diversos tipos de preconceitos que *via* na escola”, aspecto este observado pelo aspecto de ordem linguística presente no instrumento. Vale apenas observar a oscilação que ocorre quanto ao uso da vírgula, há um caso de omissão na introdução da sequência explicativa por meio do conectivo “pois” (linha 17), porém, nas enumerações ela a utiliza bem. Vejamos:

“[...] combate ao racismo, preconceito e outras discriminações [...]” (linhas 7 e 8 )
“[...] seja porque ele é negro, gordo, baixinho, alto ou [...]” (linhas 9 e 10)

Neste texto, observando os aspectos de ordem textual, apesar de termos um título muito generalizante, é possível perceber que a sua ideia central (existência de ações racistas dentro do ambiente escolar) se desdobra na percepção da aluna quanto ao assunto, nas atitudes vivenciadas dentro da escola e, por fim, na opinião da autora acerca do problema. Essa percepção é evidenciada pela organização do texto que está estruturado em três parágrafos. No primeiro, a aluna faz uma introdução bastante influenciada por uma cena de enunciação oral: “hoje eu irei falar [...]” (linha 2), como se estivesse iniciando uma fala em público. Imediatamente ela apresenta o problema sobre o qual vai argumentar e o contexto em que o faz remetendo-se diretamente ao contexto da tarefa, o que também reforça a cena “oral”, presencial, em que a escrita se desenvolve.

A seguir, no segundo parágrafo, vemos a apresentação da opinião da aluna, a definição um pouco mais precisa do que seria “discriminação” e a remissão ao texto motivador presente na proposta de escrita como exemplo de uma solução possível – o que representa um argumento.

Prosseguindo, percebemos que o texto apresenta continuidade expressa pelos elementos com função de articuladores. Vejamos:

“Hoje irei falar [...]”	( linha 1)
“No meu ponto de vista [...]”	(linha 6)
“[...] seja porque ele é negro [...]”	(linha 9)
“[...] como as meninas da reportagem [...]”	(linhas 11 e 12)
“As atitudes contra [...]”	(linha 16)

Sobre o recorte realizado pela aluna, apontamos que esta poderia ter investido um pouco mais em seus argumentos, pois, ao final da leitura, temos a impressão de que algo ficou por ser dito. Isso talvez se deva pela fraca articulação entre as ideias apresentadas, expressa primeiro pela repetição do termo “discriminação”, um problema de coesão que causa uma sensação de não-progressão no texto e, em segundo lugar, pela distinção com que a aluna utiliza os termos “preconceito” e “discriminação”. Na primeira acepção ela os utiliza como sendo distintos quando utiliza as enumerações – “[...] no combate ao racismo, preconceito e outras discriminações [...]” (linhas 7 e 8), já quando ela faz a referenciação no mesmo parágrafo utiliza os dois termos como sendo intercambiáveis no sentido – “[...] aos diversos tipos de preconceitos [...]” (linhas 13 e 14).

No que concerne à ordem discursiva evidenciada no instrumento avaliativo, é possível observar que a aluna se esforça para tentar dizer sua palavra quando, no terceiro parágrafo, ela “ensaia” apresentar sua conclusão. No entanto, ela acaba não resolvendo o problema inicial – a escola não está fazendo sua parte – o que nos permite apontar uma contradição em nível discursivo, pois a ideia de que o preconceito tem que ser combatido no íntimo de cada um, em sua relação com Deus, poderia isentar a escola de tomar atitudes, e essa foi a tese por ela defendida no início do texto. Consideramos essa atitude contraditória, o que nos levou à marcação no item persuasão.

Última versão do texto expositivo-opinativo (texto da quarta produção) escrito pela aluna:

**Texto IV:**

1.           nosso vocabulário africano
2.    Como estudamos nas aulas de português
- 3.nosso vocabulário é formado por palavras
4. e expressões que têm origem em outras línguas e culturas, uma dessas culturas é a
6. africana.
7.    Quando se fala em África, a maioria das pessoas logo pensa em pobreza ou miséria, mas os povos africanos trouxeram muitas contribuições entre elas
11. a sua língua. Palavras como: berimbau, samba, farofa e entre outras fazem parte do nosso falar do dia-a-dia,
14. mas existem muitas pessoas que nem sabem que todas essas palavras tem origem no vocabulário trazido pelos africanos.
18.    É por isso que devemos valorizar as contribuições que esses povos têm vindo por muito anos em nossas vidas aqui no Brasil, nos deram com sua vivência em nosso país.

<b>INSTRUMENTO AVALIATIVO DE TEXTOS</b>		
<b>Aspectos da Língua</b>	<b>Descrição de possíveis problemas</b>	<b>SIM</b>
<b>REGRAS DA ESCRITA</b>		
<b>Ortografia/acentuação/ pontuação/paragrafação</b>	1- Apresenta problemas ortográficos relacionados a dificuldades inerentes à escrita;	X
	2- Apresenta problemas predominantemente ligados à variação linguística (influência da fala na escrita etc.)	
	3- Apresenta problemas de junção ou segmentação intervocabular;	
	4- Apresenta problemas relacionados à acentuação;	X
	5- Apresenta problemas no uso dos sinais de pontuação, ou os utiliza aleatoriamente;	
	6- Apresenta problemas na construção dos parágrafos ou os divide aleatoriamente.	
<b>ASPECTOS DA LÍNGUA</b>		
<b>ORDEM LINGUÍSTICA</b>		
<b>Morfossintático/Lexical</b>	7- Apresenta problemas de variações entre número e pessoa de acordo com as regras da gramática normativa;	
	8- Apresenta problemas quanto ao tempo das conjugações verbais de modo a prejudicar a compreensão das ideias no texto;	
	9- Apresenta problemas em manejar adequadamente o uso dos pronomes no que se refere aos participantes da situação enunciativa;	
	11- Apresenta problemas de concordância nominal segundo a norma-padrão;	
	12- Emprega de forma inadequada as palavras da língua, prejudicando a compreensão do interlocutor;	
<b>ORDEM TEXTUAL</b>		

<b>Coerência</b>	13- O texto apresenta carência de continuidade temática;	
	14- O texto apresenta contradição de ideias.	
	15- Não há progressão das ideias apresentadas;	
	16- Carece de manejo na articulação das ideias expostas.	
<b>Coesão</b>	17- Apresenta problemas no uso dos conectivos sequenciais ou marcadores conversacionais;	
	18- Apresenta problemas na utilização de sinônimos, hiperônimos, repetições, reiteraões;	
	19- Apresenta problemas no uso dos pronomes e elipses.	
<b>Recorte</b>	20- O texto não apresenta extensão adequada para dar conta do conteúdo tratado é longo demais e apresenta redundância;	
	21- O texto não apresenta extensão adequada para dar conta do conteúdo tratado é curto demais e condensa muitas ideias;	
<b>Referenciação</b>	22- Ocorrem problemas na introdução de referentes e por isso, não consegue realizar retomada dos referentes;	
	23- Há problemas no direcionamento da sequência textual apresentada;	
<b>Sequenciação</b>	24- Ocorrem oscilações entre as sequências textuais apresentadas, prejudicando acompanhar o movimento de progressão.	
	<b>ORDEM DISCURSIVA</b>	
<b>Originalidade</b>	25- Imita excessivamente modelos, atém-se ao senso comum ou plágia;	
	26- Busca escrever as próprias palavras, mas de forma “desastrada”, prejudicando a impressão que o texto causa;	
<b>Persuasão*</b>	27- Escreve de forma monótona, sem demonstrar esforço para atrair a atenção do leitor;	
	28- Procura envolver o leitor, mas o efeito nem sempre é bem-sucedido.	

Adaptado de (Riolfi *et al.*, 2008, p. 21); (Geraldí, 1984, p. 75-79)

\* Esse termo está sendo utilizado como característico de todo e qualquer texto por sua constituição dialógica. No sentido, primeiro de convencimento.

Legenda:

**SIM:** Marca-se se o texto apresenta os problemas descritos.

Continuando as observações acerca dos textos produzidos pela aluna, chegamos ao texto expositivo-opinativo. Observamos que se mantém o bom domínio dos aspectos convencionais da escrita, com poucas ocorrências de problemas ortográficos ou de inadequações quanto à norma (especialmente quanto à pontuação, paragrafação e ortografia). Notamos esse aspecto pelas marcações, no instrumento avaliativo, no primeiro item que trata das regras da escrita.

Em nível textual, logo no primeiro parágrafo é possível observar como a aluna inicia seu texto com uma sequência expositiva que tem como intenção ambientar e esclarecer o leitor quanto ao teor das informações desenvolvidas. Enfatizamos também que esta forma de apresentar o problema sugere a remissão ao contexto de produção do texto, a sala de aula – “Como estudamos nas aulas de português” [...] (linha 2).

Apontamos, mais uma vez, a boa articulação entre as ideias do texto, demonstramos isso por intermédio das referências utilizadas em sequência no primeiro parágrafo - ‘outras línguas e culturas’ (linha 5) > ‘uma dessas culturas’ (linha 5) > ‘a africana’ (linha 6) – e também pelo repertório de escolhas lexicais que a aluna lança mão na tessitura da malha textual.

Em seguida, apontamos como a aluna usa a adversativa para contrapor dois pontos de vista, um que ela refuta e outro que ela adota. Esse é um movimento argumentativo interessante, haja vista todo o texto ser organizado pela contraposição dialógica a essa posição, a saber, “África = pobreza”. Em favor de sua posição, ela lança mão dos diversos recursos apresentados. No segundo parágrafo, vemos expressões de atribuição de responsabilidade enunciativa: “a maioria das pessoas pensam [...]” (linhas 7 e 8), “[...] existem muitas pessoas que nem sabem [...]” (linha 14 e 15). Essa ação configura o que Possenti (2009) classifica como um indício de autoria que seria *dar voz a outros enunciadores*; em outras palavras tornar válido o discurso, pois este circula na sociedade como real, como opinião corrente.

Ainda no segundo parágrafo, há o uso da conjunção “mas” para contrapor pontos de vista: [...] logo pensa em pobreza ou miséria, *mas* os povos africanos trouxeram muitas contribuições [...] (linhas 9 e 10).

No terceiro e último parágrafo, a aluna orienta o leitor para a conclusão por meio do articulador “por isso [...]” (linha 18); usa também o modalizador “dever” no intuito de confirmar seu ponto de vista. Essa percepção ocorre observando-se as não marcações em nível discursivo do instrumento, haja vista a observância do empenho da aluna em articular seus argumentos para buscar a adesão de seu leitor em favor da valorização das contribuições dos povos africanos. Acrescentamos ainda, em nível discursivo, a percepção pela aluna do compartilhamento da memória social (POSSENTI, 2009), visto que ela recorre a essa memória ao afirmar “[...] vivendo por muito anos em condições muito ruins aqui no Brasil” (linhas 21 e 22).

## **5.6 Síntese de resultados alcançados e perspectivas futuras**

Nesta última subseção da dissertação, refletimos acerca da análise dos resultados obtidos no âmbito de nossa proposta de *experienciação* coletiva de trabalho com a escrita no projeto “Idas e Vindas da escrita”.

### **Como e com os professores...**

Como discutido na seção 4, tratamos essa iniciativa dos professores de realizar em âmbito escolar uma proposta de produção e avaliação dos textos dos alunos como uma demonstração de que é possível, mesmo com todos os problemas que a escola passa hoje, buscar alternativas para que a instituição escolar dialogue sobre seus resultados a partir de um projeto de avaliação pensado, elaborado e executado interna e coletivamente.

A representatividade que o coletivo teve nessas ações permitiu reconhecer “[...] que os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.38). Isso significa dizer que, para além das inúmeras pressões sofridas pelos docentes, ser professor representa uma forma de estar no mundo que extrapola as ações de cumprir e/ou executar tarefas; a profissão docente envolve aspectos outros que perpassam as inúmeras relações de interação social estabelecidas com alunos, colegas de trabalho, pais, gestão escolar etc.

Nos termos de Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente é, por sua natureza, interativo, pois, segundo os autores, o “objeto” de trabalho destes profissionais é o próprio ser humano, que está dotado de iniciativas e capacidades de resistir ou participar das ações empreendidas pelos professores. Daí que o trabalho coletivo vivenciado ganha amplitude, pois as atividades docentes não se restringem mais à sala de aula, ao planejamento de aulas de determinada disciplina e ao atendimento dos alunos; essas ações articulam-se à escola como unidade educacional e mais amplamente com a gestão, levando à necessidade de reconhecimento dos efeitos de um trabalho coletivo entre os sujeitos. Nessa perspectiva, consideramos o professor como um profissional capaz de construir estratégias de ação com base em seus próprios estudos, e não em modelos, elaborados externamente e fornecidos com base em estatísticas.

Nesse sentido, a seguir elencamos resultados que atestam os efeitos que o trabalho coletivo empreendido pelo grupo de professores de Língua Portuguesa teve na escola no ano letivo de 2019. Pontuamos:

- Criação e fortalecimento de vínculos entre os docentes: docentes que não se conheciam pessoalmente, por conta da diferença nos horários de trabalho, passaram a ter contato por intermédio da criação do grupo e a cultivar relações de convivência e confiança.
- Planejamento conjunto do Plano de ensino anual: sem retirar a autonomia de condução do trabalho em sala de aula de cada professor, foi realizado o planejamento anual da disciplina, no qual incluímos a proposta de escrita de textos.

- Direcionamento de uma parte do tempo das aulas de língua materna voltado para a prática de escrita de textos: logo no início do ano letivo de 2019, como uma das ações do grupo, foi solicitado e aceito pela direção e coordenação pedagógica da escola que duas das seis aulas semanais da disciplina Língua Portuguesa, fossem destinadas à prática de atividades de produção textual.
- Intercâmbio entre materiais de estudo sobre língua e linguagem: como uma maneira de compartilhar materiais para estudo e construção tanto da proposta de escrita por ano/série quanto para a feitura do instrumento avaliativo de textos. Disponibilizamos o acesso à leitura de alguns materiais de autores como: Lucy McCormick Calkins (1989), Cláudia Riolfi *et al.* (2008), Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) e de João Wanderley Geraldi (1984).
- Acesso de escritores cametaenses à escola como forma de incentivo à leitura de livros de escritores locais: essa ação se realizou quando, no primeiro “Dia do autor”, os escritores cametaenses: Alberto Mória Mocbel, Arodinei Gaia e Mestre Paulinho, foram convidados a participar do evento e trouxeram alguns exemplares para venda e doação para a biblioteca.
- Maior incentivo à prática de empréstimos de livros da biblioteca escolar, pois foi possível verificar que o projeto de escrita propiciou um maior interesse dos alunos pela leitura de livros, mesmo que o espaço da biblioteca tenha ficado bem restrito, devido situações já apontadas na seção da metodologia.

Todas essas ações só foram possíveis por intermédio dos diálogos realizados entre os docentes, com o apoio da gestão e coordenação pedagógica da escola. Porém, é claro que ocorreram entraves que merecem nossa atenção no intuito de demonstrar que a coletivização do trabalho não depende apenas de boa vontade. Ela requer planejamento e autonomia, e esses dois elementos nem sempre caminharam juntos. Explicamos: mesmo que nossas reuniões do grupo Gesse tenham sido planejadas para acontecerem quinzenalmente, não conseguimos manter o planejado, devido às inúmeras atribuições e compromissos que os professores do grupo precisaram cumprir para conseguirem suprir suas necessidades, inclusive financeiras, pois alguns deles complementam sua renda ministrando aulas em cursinhos preparatórios para o vestibular, até mesmo aos sábados. Isso, porém, não soa como novidade, haja vista todos sermos conhecedores das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Como uma forma de contornar essa situação, tentamos aproveitar as reuniões pedagógicas, geralmente realizadas aos sábados letivos, e também as reuniões de hora-

atividade. No entanto, essa estratégia também não funcionou adequadamente, porque nas reuniões pedagógicas as demandas da instituição acabavam por consumir todo o tempo disponível. Foi então que criamos um grupo de mensagens instantâneas, por meio do qual pudemos traçar as estratégias de desenvolvimento do projeto de escrita quando não era possível presencialmente. Desse modo, foi possível promover, em âmbito escolar dois momentos de trabalho coletivo entre os docentes: os institucionalizados e os não institucionalizados. Esses dois se complementaram ao longo da pesquisa.

### **Com os alunos...**

Estar com esses alunos durante os anos de 2018 e 2019 nos possibilitou compreender que o processo de desenvolvimento da escrita não é linear, não segue regras, menos ainda advêm de modelos. Essa percepção parece, em certo sentido, contrariar orientações que insistem em “enquadrar” as aprendizagens referentes ao texto escrito numa suposta linearidade que não condiz com a realidade empírica vivenciada em sala de aula, pois não há garantias de que, realizando-se um “passo a passo”, vá-se fazer com que o aluno aprenda a produzir textos<sup>33</sup>. Por que, então, tanta preocupação em organizar o passo a passo do professor?

Isso implica dizer, ancorando-nos em Geraldi (2015), que os recursos mobilizados para a construção do texto não são e não podem ser aprendíveis previamente para depois serem postos em funcionamento; esses recursos estão em funcionamento quando aprendidos. “Assim, ninguém imagina mais que decorar sinônimos e antônimos, coletivos ou qualquer coisa que o valha para prepara para escrever um texto” (GERALDI, 2015, p. 167). Do mesmo modo, como ninguém deve imaginar que basta aprender as características do gênero para se produzir um bom texto nesse gênero.

Conseguimos, com bastante empenho de nossa parte, fazê-los compreender a importância do procedimento de reescrita, pois eles estavam acostumados, no dia da “redação”, a escrever o texto e apenas esperar a nota; não havia nenhuma devolutiva acerca do conteúdo dos textos, o que configura a noção de escrita enquanto redação nos termos de Geraldi (1984). No período de nossa pesquisa foi possível, com esses jovens autores, consolidar aprendizagens de escrita, entre as quais destacamos: a possibilidade de criar intervalos de tempo entre as etapas de produção textual; a chance de escrever mais de um texto e eleger sua melhor versão para

---

<sup>33</sup>Referimo-nos à noção de texto enquanto lugar de interlocução, posição defendida neste trabalho, porém essa menção ao texto criado no “passo a passo” é uma realidade vivenciada principalmente por estudantes que ao chegarem ao último ano da escolarização básica, se veem diante de propostas que visam a uma prévia estruturação do texto, ou seja, basta “decorar” um argumento universal, alguns conectivos e usar o modalizador “dever” na proposta de intervenção para se conseguir uma boa nota na “redação”.

entregar à leitura; a compreensão da natureza processual da escrita; a percepção do professor como o primeiro interlocutor, confiando em sua experiência como leitor e escritor mais proficiente.

Todas as atividades aplicadas foram propositais e tiveram como intuito, no primeiro semestre, estimular práticas de leitura e escrita de textos com base narrativo-descritiva e no segundo semestre, aprendizagens presentes em textos com predominância de sequências expositivo-argumentativas. Nossos objetivos com as atividades estiveram relacionados ao avivamento de práticas orais e escritas, por intermédio de leituras, discussões e apreciação de textos literários, informativos, expositivos e argumentativos. No entanto, compreendemos que os textos que trouxemos para as análises empreendidas neste trabalho representam o início de aquisições de aprendizagens de escrita, trabalho este que deve perdurar durante a vida escolar desses alunos. Além disso, a finalidade deste projeto foi de trabalhar com os alunos práticas de linguagem ainda não dominadas por eles para que pudessem se autoconhecerem enquanto sujeitos que podem construir e refletir sobre seu próprio percurso de aprendizagem.

### **Das propostas e dos textos...**

Essa experiência nos fez compreender que as temáticas e as propostas de escrita têm grande relevância para o resultado da produção dos textos. Reafirmamos nossa posição de que o texto resulta das condições em que foi produzido. Nesse sentido, no caso dos textos produzidos *na* escola, a proposta é elemento importante das condições de produção. Observamos, durante a pesquisa, que o fato de as instruções da proposta de escrita extrapolarem o caráter superficial com que se costumava solicitar a “redação” (escreva um texto sobre sexualidade), deixaram os alunos se sentirem mais apoiados/seguros. Ou seja, quanto mais direcionado o aluno estiver a partir das orientações oferecidas pelo professor, menos inseguro se sentirá diante da atividade de escrita.

Foi pensando dessa forma que, ao longo do ano, realizamos a reconfiguração das propostas de modo a oferecer aos alunos os esclarecimentos e a motivação necessários para a escrita dos textos que estavam sendo pedidos.

Acreditamos que a divisão entre textos de base narrativo-descritiva no primeiro semestre e de base expositivo-argumentativa no segundo propiciou aos alunos a possibilidade de transitar por diferentes esferas discursivas, o que requereu, por sua vez, além dos conhecimentos prévios dos aprendizes sobre os assuntos/problemas, amadurecimento nas leituras e discussões empreendidas na sala de aula.

No âmbito dos textos dos alunos, entendemos que o desafio de propor um instrumento avaliativo suficientemente abrangente para avaliar textos de naturezas tão distintas foi arriscado. Temos certeza de que alguns elementos importantes podem ter ficado de fora de nossas análises. No entanto, acreditamos que os elementos por nós observados constituem noções importantes no olhar para o texto. Desse modo, propusemos a observação e a análise dos textos a partir dos seguintes aspectos da língua: regras da escrita, aspectos linguísticos, textuais e discursivos, que nos ajudaram a balizar a avaliação dos textos, de modo a fazer com que diferentes aspectos fossem observados no momento da leitura, evitando que os aspectos da estrutura textual se sobrepussem no momento da avaliação final. Esse posicionamento é corroborado por Possenti (2009) quando o autor ressalta:

Penso que um bom texto só pode ser avaliado em termos discursivos. Isso quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição (POSSENTI, 2009, p. 109).

No processo de elaboração do instrumento avaliativo do qual nos valem para avaliar os textos dos alunos, optamos por categorias de análise mais abrangentes não direcionadas especificamente a características particulares dos gêneros propostos para a escrita dos textos, o que nos possibilitou avaliar pontos observáveis em qualquer tipo de texto.

Gostaríamos de esclarecer que as escolhas relacionadas aos itens do instrumento avaliativo representam nossa tentativa de mostrar que, apesar de reconhecermos as cisões epistemológicas e as grandes diferenças entre uma perspectiva interacionista e uma perspectiva estruturalista, essas diferentes perspectivas, no tocante ao ensino da língua, não necessariamente se excluem por completo. Em especial, achamos importante fazer com que o trabalho numa linha mais pautada no interacionismo não se introduza na escola como sinônimo da exclusão peremptória de todo saber docente anterior, pois este lugar pode ser permeado por certo “ecletismo teórico” em que ora se trabalha em uma perspectiva, com determinados objetivos, ora se trabalha sob outra perspectiva, com outros objetivos.

Assim, por exemplo, no processo de construção do texto o autor passa por diferentes momentos, há um primeiro momento de criação do texto a partir da mobilização de referências culturais que, depois, cede lugar a um trabalho normativo, de revisão, em que a tradição gramatical segue funcionando como referência culturalmente partilhada. Ou seja, com esta exposição, justificamos a presença, em nosso instrumento avaliativo, dos itens que tratam dos

aspectos linguísticos e das regras da escrita que apontam para a dimensão normativa da língua, pois com a manutenção destes pontos defendemos que, para que novas perspectivas entrem no ensino, não há que se extinguir imediatamente qualquer outra perspectiva; pelo contrário, se de fato queremos propor dentro da escola novas formas de trato com a língua não se podem excluir os saberes que já estão na escola, aqueles da perspectiva tradicional ou estrutural de trabalho com a língua. Essa opção demonstra nossa preocupação em buscar alternativas de “criar algo” com a escola, inclusive com os saberes da escola.

Desse modo, apresentamos a proposição deste instrumento como norteador dos trabalhos tanto do professor quanto do aluno. Ele contempla critérios linguístico-discursivos elencados de modo que pôde ser utilizado nos diferentes tipos de textos aqui expostos. Assim sendo, nas atividades sobre as regras da escrita e os aspectos linguísticos, cuidamos de possibilitar a superação de ocorrências como: abreviações desnecessárias de palavras, desvio de regras de concordância verbal e nominal, uso inadequado dos sinais de pontuação, uso de léxico inadequado ao assunto abordado.

Entendemos perfeitamente que o bom desempenho em exercícios especialmente elaborados para tratar de questões ortográficas não é garantia de emprego “correto” nos textos produzidos e, por essa razão, o instrumento inclui outros critérios também. Já acerca dos exercícios que enfocaram os aspectos textuais, estes ajudaram os alunos a superarem dificuldades como falta de continuidade temática, contradição de ideias expostas ao longo do texto, assim como uso inapropriado de articuladores para a progressão. Também fizeram parte atividades para melhorar o recorte textual.

No que tange aos exercícios sobre o aspecto discursivo, tentamos possibilitar aos alunos a superação de textos construídos como imitação de modelos, clichês ou senso comum, ou seja, da escrita apenas como cumprimento de um dever, o que se refletia em textos cujo efeito nem sempre era o esperado pelo leitor. Esse problema esteve relacionado à postura do aluno diante do texto e ao tipo de investimento realizado na produção. Nesse sentido, as atividades apontaram a necessidade de o aluno constituir-se em um sujeito que conseguisse assumir a autoria do que estava escrevendo, pois, ao fazê-lo, ele estaria realizando a sua leitura e construção de sua percepção de mundo.

Complementando nossa avaliação acerca das quatro últimas versões dos textos produzidos pela aluna do 7º ano “C”, selecionada para esta análise, estas nos revelaram, por meio da observação das marcações no instrumento avaliativo, que ainda são numerosas as ocorrências dos problemas no âmbito das regras da escrita e do aspecto linguístico nos textos,

entre os quais estão a ortografia, a acentuação, a concordância etc., porém, estes não comprometeram a compreensão e podem ser resolvidos com um investimento maior na revisão. Isso porque, para se construir um texto consistente e que funcione bem, deve haver o equilíbrio no investimento dos aspectos de sua composição.

Mais do que o domínio das formas da variedade linguística de prestígio (a chamada norma-padrão) do tema e de sua abordagem, a produção do texto requer expressar o conteúdo de forma adequada ao sucesso da comunicação, conforme os objetivos de quem escreve, tornando ao leitor o texto agradável, impactante, reflexivo etc., Nos textos de base narrativa, essa característica se revela por intermédio da verossimilhança ou na compatibilidade dos elementos com um determinado “tipo de mundo” (mundo real, da fantasia, da ficção etc.), com um enredo que valha a pena ser contado, ter personagens cativantes, ou ter um “clima legal” etc. Nos textos de base argumentativa, esse fator pode ser observado na logicidade e na força de convicção dos argumentos, ou em efeitos ligados ao ethos do argumentador tais como: senso de humor, “acidez”, mostrar-se “sem papas na língua” ou, pelo contrário, demonstrar ponderação e relativizar conflitos etc.

Acreditamos que a reconfiguração que ocorreu nas ações realizadas e construídas dentro da sala de aula, propiciou o bom desempenho de grande parte da turma, o que procuramos ilustrar por meio da análise dos textos da aluna selecionada.

### **Sobre resultados e perspectivas...**

As ações vivenciadas no âmbito do Projeto “Idas e Vindas da escrita”, possibilitaram-nos vislumbrar que ainda temos muito a fazer. O caminho iniciado no ano letivo de 2019 mostrou-nos a relevância em pensar ações construídas coletivamente, isso porque, para que se consiga, dentro do espaço escolar, desconstruir a noção do imediatismo, da velocidade que perpassa os processos de produção em massa, no qual a escola está inserida. É necessário que o trabalho consiga ser processual. Isso, por sua vez, requer planejamento, compromisso com as ações firmadas, alguma resistência às interrupções comuns no dia a dia da escola como feriados, projetos impostos externamente, suspensões de aulas, faltas etc., ou seja, para se construir uma cultura da experiência de estudos na qual se instaure uma dinâmica diferenciada da sala de aula, é urgente que a reflexão propiciada pela leitura seja mais valorizada que a noção de produto.

Em 2019, 11 turmas de 1º ao 9º ano iniciaram esse caminho na EMEF Raimunda da Silva Barros, e nossos resultados apontam para a continuidade do trabalho com a escrita na escola. Houve boa aceitação do trabalho pela maioria dos professores e alunos. Dessa aceitação,

entende-se que o trabalho com a escrita se configura como um processo lento e gradual, que pode ser disposto tomando-se a *progressão de aprendizagens em espiral* como uma possibilidade de organização. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), “Essa expressão ‘em espiral’ remete a um ensino da diversidade textual a cada nível. O que varia de um nível ao outro são os objetivos a serem atingidos [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 124).

Essa possibilidade de organização curricular contrapõe-se à progressão linear, supondo com isso diferentes idas e vindas aos mesmos gêneros, porém com objetivos diferenciados. Em um mesmo ano/série, trabalha-se com gêneros pertencentes a diferentes agrupamentos. Os agrupamentos seriam, então, um instrumento para a construção de progressões. Em nosso caso na Proposta de Prática de Produção de Textos (Apêndice A) pensada para cada turma levamos em consideração os agrupamentos propostos pelos autores que observamos encontraram sua origem nas proposições de Geraldi (1984), conforme relato do autor, “Embora possa parecer repetitivo, gostaria de reafirmar que o que se propõe como temática e como atividade numa série não quer dizer que temáticas e atividades propostas nas séries anteriores não possam ser retomadas, e vice-versa” (GERALDI, 1984, p. 73).

Assim, sobre as aprendizagens de escrita por ano, (6º, 7º, 8º e 9º) foi possível observar, com base em dados colhidos com os colegas professores das demais turmas, que ocorrem problemas nos textos nos três aspectos do instrumento avaliativo. O que nos indica a necessária continuidade no trabalho iniciado para a consecução de práticas de escrita do aluno leitor e escritor. Acerca dos aspectos de ordem linguística encontrados, como interferência da fala na escrita, juntura, segmentação, podemos dizer que estão diretamente relacionados às variantes linguísticas dominadas pelos alunos. Em âmbito textual, destacamos problemas na continuidade temática, no uso dos conectivos sequenciais, assim como carência na adequação ao recorte textual (consideramos alguns textos curtos demais e outros demasiadamente longos). Em âmbito discursivo, observamos em grande parte dos textos carência argumentativa e até mesmo o plágio de textos inteiros retirados da internet.

Reportando-nos mais especificamente acerca das propostas de escrita por semestre, apontamos que, nas primeiras propostas de escrita, que tiveram base narrativo-descritiva, houve um melhor desempenho dos alunos, pois estes apresentaram, baseando-nos em nosso instrumento avaliativo, bom conhecimento dos aspectos textual e discursivo. Por exemplo, podemos mencionar que os alunos conseguiram agenciar os elementos coesivos em favor da coerência global do texto, ou seja, houve continuidade, não houve contradição de ideias, os textos em sua maioria apresentaram progressão; destacamos o uso dos sinônimos e das

reiteraões. Entre os aspectos linguísticos e das convenções da escrita, onde se encontram os elementos do âmbito gramatical e estrutural do texto, percebemos ainda alguns problemas, em sua maioria ligados à variedade linguística dos alunos; e também problemas relacionados ao emprego dos sinais de pontuação como recursos expressivos do texto.

Sobre os textos de base expositivo-argumentativa, observamos que os alunos da escola ainda necessitam avançar em suas aprendizagens. Isso talvez se deva à exclusão de propostas de escrita argumentativa nas duas primeiras séries do ensino fundamental anos finais – 6º e 7º anos. Essa carência de propostas argumentativas é problemática, pois as práticas sociais de linguagem não se apresentam gradualmente aos indivíduos, elas compõem um todo que chega aos sujeitos conforme sua circulação/exposição no meio social. De nossas análises, apontamos que negar a prática de exercícios de argumentação na escola pode influenciar negativamente na formação do aluno enquanto cidadão participante da sociedade. Asseveramos que propostas de organização curricular que preveem lidar com a argumentação desde os anos iniciais do ensino fundamental já foram e são evidenciadas tanto por Geraldi (1984) quanto por Schneuwly e Dolz (2004).

Por conseguinte, pelo grupo de professores que ora se apresenta, temos a certeza de que há boa vontade e empenho pela busca, nos anos vindouros, de novos caminhos para trabalhar os aspectos apontados como ainda incipientes. Para que possamos, parafraseando Geraldi (1997), a partir da escola que temos, agir para fazer a escola que queremos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas palavras finais a máxima freiriana ação-reflexão-ação ganha significado singular, haja vista termos elegido como objeto de nossa pesquisa a (re)construção de um projeto de escrita e avaliação de textos na escola em que trabalhamos. Assim, ao aderirmos à ação da professora Marcilene do Carmo com a proposição do Projeto “A redação em exame”, fomos em busca da reflexão que nos foi proporcionada no âmbito dos estudos realizados no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – e apresentamos uma forma de ação realizada por intermédio do Projeto “Idas e Vindas da escrita”.

Nesse sentido, nosso trabalho se propôs a sair do lugar comum e buscar no coletivo motivações para o enfrentamento de problemas que na maioria das vezes o professor de língua materna tende a lidar solitariamente com seu grupo de alunos. Daí que em nosso objetivo geral nos propusemos a desenvolver coletivamente uma proposta de produção e avaliação da produção escrita para os anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal Raimunda da Silva Barros, que permitisse ao corpo docente de Língua Portuguesa da instituição produzir sua própria avaliação do desempenho dos alunos nas aprendizagens de escrita com vistas à elaboração de um projeto de formação do aluno leitor e escritor.

Para a consecução desse objetivo, realizamos algumas ações articuladas aos nossos objetivos específicos. O primeiro foi “criar espaços de trabalho coletivo na escola, envolvendo o corpo docente de Língua Portuguesa dos anos Finais do Ensino Fundamental, por meio da proposição de um grupo de trabalho sobre escrita”. Alcançamos este objetivo com a formação do Grupo de Estudos sobre o Ensino de Escrita da EMEF Raimunda da Silva Barros (GESSE), por meio do qual pudemos, ao longo do ano letivo de 2019, traçar as estratégias de execução do projeto de escrita na escola.

Quanto ao segundo objetivo, “avaliar coletivamente os resultados do projeto ‘A redação em exame’ do ano de 2018”, cumprimos com ele quando, por intermédio das reuniões do grupo, propusemos coletivamente a reformulação do projeto que passou da aplicação da “prova de redação” para um trabalho contínuo e planejado dentro das salas de aula. Acrescentamos ainda como resultado dessa avaliação a constatação de que deveria haver diferenciação nas propostas para cada ano escolar (Proposta de prática de produção de textos – Apêndice A), diferentemente do que se praticou na vigência do “A redação em exame”. Houve ainda, a partir da constatação da falta de critérios explícitos de avaliação dos textos dos alunos, a elaboração coletiva de um

instrumento avaliativo de textos que pudesse nos auxiliar tanto na avaliação quanto nos possíveis encaminhamentos para a (re)construção dos textos.

Em relação ao nosso terceiro objetivo, “tornar a escola e a sala de aula de Língua Portuguesa espaço de exercício cotidiano da escrita pela proposição e execução de um projeto de escrita coletivamente construído pelos docentes de Língua Portuguesa”, conseguimos concretizá-lo por meio da disponibilização de duas aulas semanais destinadas para a prática de produção de textos em todas as turmas da escola de 6º aos 9º anos no âmbito do Projeto “Idas e vindas da escrita”.

No que se refere ao nosso último objetivo, “criar formas de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento da escrita dos alunos que possam ser compartilhadas pela escola, de modo a favorecer a continuidade do trabalho”, observamos que as reuniões e diálogos entre os docentes de Língua Portuguesa da escola, juntamente com a instituição do “Dia do Autor” apontaram para a real continuidade das propostas de escrita na escola com vistas à formação do aluno leitor e escritor.

Com base nesses objetivos, procuramos desenvolver nossas ações enquanto sujeitos *da/na* experiência nos termos de Larrosa (2002), isso porque ao compreendermos a experiência como aquilo que nos toca, que nos acontece ao nos passar, conseqüentemente, ela tem como função transformar esse sujeito que, por sua vez, deve abrir-se à sua própria transformação. Sob essa direção, seguimos os pressupostos da pesquisa-ação *crítica*, nos termos de Ghedin e Franco, pela qual nosso objeto de estudo nos inclinou à ação coletiva tanto com nossos pares professores, gestão e coordenação pedagógica quanto com os alunos. Nesse sentido, a pesquisa-ação *crítica* por nós vivenciada consistiu em uma ação coletiva, participativa e planejada entre pesquisadora e pesquisados, e na qual a pesquisadora assumiu, simultaneamente, dois papéis complementares: de pesquisador e de participante no grupo.

Essas dimensões, para nós, foram perceptíveis tanto em âmbito docente, referindo-nos a nossos colegas professores, quanto em âmbito discente, uma vez que por intermédio das ações realizadas buscamos atuar em duas frentes de trabalho. Com os professores, realizamos reuniões, rodas de conversa e estudos com o intuito de repensar e avaliar o projeto “A redação em exame”, conforme discutido na seção 4 desta dissertação. Com nosso grupo de alunos, nas aulas de língua materna, pudemos vislumbrar nos textos por eles produzidos, aquisições de aprendizagens relacionadas à escrita, presentes em textos de base narrativo-descritiva e de base expositivo-argumentativa.

Assumir a linguagem enquanto um processo interativo por natureza e, a partir deste, pensar o processo educacional, e mais especificamente escolar, “[...] exige instaurar este sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição [...] trata-se de erigir a disponibilidade estrutural para a mudança em inspiração, ao contrário de tomar a estrutura como objeto a ser ensinado” (GERALDI, 2015, p. 35). Conforme o autor, para que instauremos na escola um processo constitutivo de sujeitos e da linguagem devemos primeiramente nos livrar das dicotomias que insistem em polarizar os processos em âmbito escolar, tais como: sistemático/assistemático; certo/errado; regra/exceção etc., ou seja, precisamos compreender a linguagem como um acontecimento interlocutivo, pois é no acontecimento – que se dão as exposições do professor ou diálogos entre professor e aluno – que podem ocorrer os problemas e as soluções no ensino. Isso quer dizer que é no espaço interlocutivo que ocorrem as ações de linguagem.

Tomando Bakhtin e os estudos do “Círculo” como referência, Geraldi aponta para práticas significativas de estudo nas aulas de língua materna. Essas práticas, ao envolverem a leitura, a produção de textos e a análise linguística de dados presentes nos textos escritos pelos próprios alunos, colocam em evidência o trabalho com texto. Em nossa pesquisa, tentamos, dentro de nossas possibilidades, vivenciar a integração entre essas práticas, pois compreendemos que na escola o aluno deve praticar a língua, seja lendo, escrevendo ou analisando estruturas e fenômenos em uso no texto. Essas configuram-se nas ações *com*, *sobre* e *da* linguagem referenciadas por Geraldi (1984).

Esse trabalho realizado pelos alunos no âmbito das ações de linguagem implicou diretamente na prática de avaliação dos textos por eles produzidos. Nesse sentido, elaboramos um instrumento avaliativo de textos, construído coletivamente pelos professores de Língua Portuguesa, que teve como objetivo nortear professores e alunos quanto aos critérios de avaliação pelos quais os textos passariam. É importante ressaltar que o instrumento avaliativo, por si só, não foi capaz de avaliar todos os aspectos do texto. As produções dos alunos requereram, para além da verificação de “quesitos” pré-estabelecidos, estudos e discussões no sentido de considerar cada texto em sua singularidade, de modo a fazer com que a avaliação envolvesse estratégias de uma leitura interpretativa, o que requer um leitor com disposição e em condições de cooperar, ou seja, de entrar no jogo interlocutivo.

Destacamos, em nosso estudo, a mudança na concepção de escrita vivenciada pelos jovens alunos que, à época do “A redação em exame”, então no 6º ano, não valorizavam suas produções ou mesmo “colavam” textos da internet no dia da redação, ou ainda, que a recebiam

e a jogavam no lixo, após ver a nota. Eles passaram a conceber a escrita como um trabalho que requer empenho, esforço e dedicação. Retomamos de nosso diário de campo um diálogo representativo de como era a atitude dos alunos perante a escrita dos textos.

Professora: - Sidney, traz teu texto, senta aqui bora ler!  
 Sidney: - Eh...professora pra quê isso?  
 Professora: - Ora... nós vamos ler teu texto e vê como está, se precisa melhorar alguma coisa...  
 Sidney: - Eu num vou nada, professora...  
 Professora: - Mas, Sidney ano passado você não me dava sua “redação”?  
 Sidney: - É professora...mas antes a senhora lia na sua casa e dava a nota...agora a senhora vai LER minha “redação” e ainda vai me chamar aí na frente...eu num quero isso não!

Esse diálogo é bem representativo porque mostra a postura do aluno quanto à sua própria escrita, a insegurança gerada pelo reconhecimento da leitura do texto. Pela afirmação do aluno fica parecendo que antes nós não líamos o texto, só dávamos nota. Por essas proposições estamos a demonstrar como o novo causa incerteza, insegurança. O novo desestabiliza, gera o desconforto. Foi isso que inicialmente sentimos com a reconfiguração do projeto de escrita, porém esse desconforto foi aos poucos sendo substituído pela parceria estabelecida dentro de sala. Se na primeira produção vimos atitudes como a do aluno Sidney, nas outras propostas que se seguiram observamos mudanças atitudinais significativas nas posturas dos jovens autores.

Apontamos a desmistificação do trabalho com a reescrita uma atitude muito positiva desses alunos, já que no primeiro momento eles não entendiam a relevância desse procedimento para o aprimoramento do texto. Para eles a reescrita era apenas a correção dos “erros” gramaticais, o famoso “passar a limpo”. Creditamos o repensar da reescrita por esses alunos à postura solidária com a qual desempenhamos nossas ações com o grupo. Essa postura possibilitou-lhes enxergar na reescrita uma oportunidade de refletirem sobre seu fazer, e nesse sentido, perceberem que a reescrita permitiu a coautoria no espaço escolar porque pressupôs a dialogicidade da linguagem no processo interlocutivo que se realizou e se realiza na sala de aula.

Como nosso trabalho não se propôs a uma aplicação de uma proposta didática, pela qual somente se apontam os sucessos da realização nas atividades, procuramos problematizar questões que se fizeram presentes em nossa sala de aula. Como exposto anteriormente, os primeiros entraves estiveram relacionados ao modo como os alunos encaravam a prática de escrita na escola. Juntamente com este aspecto, conforme relatamos em algumas das aulas,

percebíamos que a mudança nas aulas, por nós propiciada revelava uma resistência dos alunos quanto ao discurso escolar, vimos ali um indício de que a participação dos alunos na vida institucional não se configurava como suficiente para que eles se sentissem dispostos a exporem sua palavra. No entanto, sabemos que essa atitude reticente não é específica desse grupo, mas caracteriza um “modo de estar” do aluno brasileiro perante a escola, assim como aquele apontado por Franchi em seu estudo realizado na década de 1980, pelo qual a autora mostrou em suas conclusões que

[...] para levar os alunos a escreverem ‘bem’, eu deveria começar por alterar as condições da sala de aula, transformando-a num espaço adequado para o exercício real da linguagem. Isso significava alterar a imagem que se faziam de si próprios, mostrando-lhes que não eram ‘tão burros assim’; alterar a imagem que faziam dos outros, eu incluída; libertá-los de todas as formas de repressão que inibiam sua criatividade; [...] Em outros termos oferecer-lhes a oportunidade de uma experiência humana e social que lhes permitisse uma outra concepção de ‘aluno’, de ‘professora’, de ‘escola’, não ensinada em um discurso ideológico vazio, mas vivida (FRANCHI, 1986, p. 137).

Percebemos aqui que essa atitude por nós sentida e já relatada por Franchi anos atrás, não deixa de ser uma expressão cotidiana da separação entre Estado e corpo social – um problema relacionado aos mecanismos de participação social. Em outras palavras, mesmo a presença do aluno na aula e na escola não garante sua participação efetiva, seu acesso aos conhecimentos escolares e aos meios de produção desse conhecimento. Isto é um resultado da “democratização” do acesso à escola, e não da permanência na escola nem do ensino propriamente dito, para as camadas populares da sociedade (GERALDI, 1984; SOARES, 1992). Dessa forma, ao se propiciar uma perspectiva de mudança no espaço da sala de aula, dos atores sociais envolvidos no processo ensino e aprendizagem, o aluno da escola pública, por vezes, não se sente parte desse mecanismo por motivos diversos dentre eles estão aqueles relacionados principalmente à sua linguagem expressa por meio de sua variedade linguística.

Outro entrave em nossa proposta se deu quanto à implementação do “Dia do Autor”; se por um lado estávamos dando um destino para os textos, tornando os alunos autores, por outro, tínhamos que lidar internamente com as inseguranças que a leitura em público causava nos jovens. Uma forma de ação que encontramos foi a proposição de atividades em dupla, em grupos e reescritas coletivas, estas foram muito importantes para minimizar as inseguranças. Outra ação relevante foram as encenações adaptadas dos textos escritos pelos alunos e também de textos lidos.

Mesmo com os entraves vivenciados, com nossa proposta de criação do “Dia do Autor”, acreditamos que encontramos um caminho para nos afastarmos da prática de redação criticada por Geraldini (1984), isto é, um texto elaborado unicamente com a finalidade de o estudante ser corrigido. Escrever é um trabalho intelectual, por vezes solitário e demorado, que deve ser aprendido na escola. Portanto, cabe a esta ensinar a escrever, concebendo este ato como um processo que se quer contínuo, trabalhoso e marcado constantemente por idas e vindas. Por isso acreditamos que as ações de escrever e reescrever com frequência devam ser o caminho para quem ensina e para quem aprende a escrever.

Sendo assim, em âmbito pessoal, podemos afirmar que esta pesquisa trouxe-nos, contribuições significativas, as quais nos propiciaram aprofundamento teórico e metodológico acerca da compreensão de que estar em sala de aula constitui um trabalho de interação social. Nesta interação, professor e aluno podem encontrar caminhos nos quais as práticas de ensino promovam não apenas as aprendizagens dos alunos, mas também promovam a assunção do professor enquanto um sujeito capaz de, a partir de seus estudos, ressignificar seu olhar para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para o texto do aluno.

Embora tenhamos consciência das limitações que permearam nossa pesquisa, asseveramos sua relevância nos âmbitos acadêmico e social, visto que nossa decisão por manter a dimensão coletiva do trabalho dentro do escopo da pesquisa, desde a avaliação de um projeto preexistente na escola em que trabalhamos até a construção das propostas de escrita e dos instrumentos de avaliação que utilizamos, fundamenta-se na percepção de que a pesquisa necessariamente envolve um compromisso com uma comunidade e não apenas uma mudança individual. De modo geral, esperamos que esta experiência realizada em âmbito coletivo possa criar um precedente para se pensar em trabalhos que, para além de uma sala de aula, possam buscar envolver mais agentes da escola na construção de soluções coletivas para problemas sentidos em âmbito local.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edilene; ALVES, Silvia Letícia. Saberes e Sabores da Amazônia; **Conferência Nacional dos Bispos do Brasil** (Regional Norte), Belém, 2007.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad.: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e Textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Trad.: Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: [arquivos.info.ufrn.br/.../BAKHTIN\\_Mikhail.\\_Esttica\\_da\\_Criao\\_Verbal.\\_So\\_Paulo.\\_Mar...](http://arquivos.info.ufrn.br/.../BAKHTIN_Mikhail._Esttica_da_Criao_Verbal._So_Paulo._Mar...) Acesso em: 12 dez. 2018.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentín. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 32, 2013, p. 23-43.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 03 jan. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A redação, essa cadela. *In*: **Contra o consenso. Cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 165-174.

CABRAL, Ligia Maria Martins. **O rio Tocantins no olhar dos viajantes**: paisagem, território, energia elétrica. Rio de Janeiro: Centro da Memória da Eletricidade no Brasil, 2013.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

COSTA VAL, Maria da Graça *et. al.* **Avaliação do texto escolar**: Professor leitor/ Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DIAS, Juliane Aparecida da Silva. **Revisão e reescrita do texto escrito no ensino fundamental II**: uma proposta de avaliação da produção textual em uma perspectiva dialógica, Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande. Programa de Pós-Graduação em Letras em nível Nacional- PROFLETRAS. 2016. Disponível em:

<[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFCG\\_81c85010b27c35765db50c44a414fc9c](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFCG_81c85010b27c35765db50c44a414fc9c)> Acesso em: 03 maio 2019.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Que escola é essa? Não existe objeto de ensino onde não haja um sujeito que ensine. *In*: CAMPOS, Sulemi Fabiano; BARZOTTO, Valdir Heitor (orgs). **Ensino da leitura e da escrita**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 495-507, set./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000300006> Acesso em: 12 fev. 2018.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Avaliação em dois tempos no trabalho com o texto. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 10 (1): 231-251, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor> > Acesso em: 12 fev. 2018.

FIGUEIREDO, Laura de. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem/** Laura Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart – 2ª ed. – São Paulo: Moderna, 2015. – 6º ao 9º ano.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis...A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2ª ed. São Paulo: Pedro & João, 2015.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico. 2010. Disponível em: <<http://ibge@idades>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

KONKEL, Hugo dos Santos. **A correção/avaliação interativa em produções Textuais escritas nas aulas de Língua Portuguesa: a contrapalavra do professor**; Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177576>>. Acesso em: 05 maio 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, 2002.

NALON, Carolina. Bakhtin é pano de fundo para crítica ao modelo neoliberal de educação. **Revista A3**. 2014. p. 20 – 24. Disponível em: [http://www.ufjf.br/revistaa3/files/2014/02/small\\_youblisher.com-183638-Revista\\_A3\\_01\\_20\\_24.pdf](http://www.ufjf.br/revistaa3/files/2014/02/small_youblisher.com-183638-Revista_A3_01_20_24.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

PALÁCIO, Mayara Aparecida Spíndola. **Modos de avaliação da produção escrita em duas turmas do ensino médio**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26000>>. Acesso em: 05 maio 2019.

PERRENOUD, Phillipe. **A avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 103-117.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros. 2017.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas da Amazônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

REVISTA Ver-o-Pará. Belém, Ver, ano XIII, n. 31, set./out. 2005.

RIOLFI, Cláudia *et al.* **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thompson Learning, 2008.

RIBEIRO, Débora de Lima. **Avaliação da aprendizagem e sequência no ensino de produção escrita: aspectos formativos**; Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino. 2014. Disponível em: <[bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB\\_02dea683784e06d3d107e16caf3c7b76](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_02dea683784e06d3d107e16caf3c7b76)>. Acesso em: 10 maio 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação o paradigma indiciário. **Revista Perspectiva**. v. 26, n.1. Florianópolis, 2008. p. 342-377. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SUASSUNA, Livia; BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. **Revista das Letras**. v. 6, n. 1. Pau dos Ferros, 2017. p. 490-496. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2433> Acesso em: 28 dez. 2019.

SCHNORR, Lucilene Aparecida Spielmann. **Avaliação e autoavaliação da produção escrita de alunos do 7º ano: avanços, tensões e desafios**; Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras em nível Nacional- PROFLETRAS. 2016. Disponível em: <[tede.unioeste.br/handle/tede/3463](https://tede.unioeste.br/handle/tede/3463)>. Acesso em: 10 maio 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: Gêneros orais e escritos na escola* / Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994, p.21-39.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

**APÊNDICE**

**APÊNDICE A- PROPOSTA DE PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTOS POR BIMESTRE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EMEF RAIMUNDA DA SILVA BARROS-2019**  
**TEMA GERAL: “MINHA CULTURA É MINHA IDENTIDADE”**

	TIPOLOGIA ANOS	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<b>I PROPOSTA: “CAMETÁ BERÇO DE NARRADORES”</b>					
1º Bimestre (fev.-março)	<b>Narrar/Relatar</b>	Contos de fadas (Nova versão)	Lendas criativa (Reescrita)	Narrativa de aventura/ficção	Narrativa de enigma
<b>II PROPOSTA: “MEMÓRIAS VIVAS DO LUGAR ONDE VIVO”</b>					
2º Bimestre (abril-maio)	<b>Narrar/Relatar</b>	Relato de viagem (real ou fictício)	Relato de memórias	Crônica	Crônica
<b>III PROPOSTA: “AÇÕES PARA O PROTAGONISMO AFRO-BRASILEIRO”</b>					
3º Bimestre (agosto-set.)	<b>Argumentar</b>	Carta do leitor	Texto de opinião	Ensaio	Artigo de opinião
<b>IV PROPOSTA: “AFRICANIDADES: CONHECER PARA VALORIZAR E RESPEITAR”</b>					
4º Bimestre (out.-dez)	<b>Expor/Argumentar</b>	Texto expositivo/ opinativo	Texto expositivo/ opinativo	Entrevista com uma personalidade local.	Texto opinativo/ expositivo

**ANEXOS**

ANEXO A- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.



PROFLETRAS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES  
DE PESQUISA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS-  
UFPA) NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RAIMUNDA DA  
SILVA BARROS

Pelo presente instrumento, eu Esther Eunice Corrêa Furtado  
diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros,  
matrícula 1785/1, autorizo o desenvolvimento das atividades  
que compõem o trabalho de intervenção pedagógica da mestrandia Natália Moraes  
Cardoso, aluna do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade  
Federal do Pará (UFPA). Concordo que tais atividades não envolvem quaisquer riscos à  
integridade física, nem moral dos alunos e docentes desta instituição de ensino, já que são  
todas relacionadas ao desenvolvimento de atividades de leitura e escrita dos participantes.  
Estou ciente, ainda, de que todos os dados coletados ao longo deste projeto poderão ser  
publicados ou exibidos em eventos, com finalidades estritamente acadêmicas, por um  
prazo indefinido.

Cametá-Pa 25/03/2019

  
Esther Eunice Corrêa Furtado  
Diretora-Escolar  
Portaria Nº. 002/2017

---

Esther Eunice Corrêa Furtado

ANEXO B- ÚLTIMA VERSÃO DA PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL DA ALUNA SELECIONADA.

	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RAIMUNDA DA SILVA BARROS
	DIRETORA: ESTHER EUNICE CORRÊA FURTADO
	ALUNO (A): _____
SÉRIE: 7 <sup>º</sup> C	DATA: 07 -03-2019

1ª PRODUÇÃO TEXTUAL

Nas últimas aulas de Língua Portuguesa, lemos, falamos e também assistimos a vídeos de várias lendas presentes no imaginário Amazônico, inclusive lendas de nossa cidade de Cametá. Escolha uma das lendas sobre as quais falamos ou outra que você conheça para reescrever à sua maneira. Agora, é sua vez de ser o autor!

EMEF RAIMUNDA DA SILVA BARROS - 1ª ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL/2019

FOLHA DE ESCRITA

1. 

O vulcão da fumaça Sararoca
2. 

A muito tempo atrás quando o mundo ainda era
3. 

muito fechado e não havia muitas coisas. Um homem
4. 

que se chamava Francisco dos Anjos ele tinha um
5. 

grande amigo que se chamava Jari da Carmo.
6. 

Em um certo dia eles saíram para caçar nas proximidades
7. 

do rio Furtados, em um furo chamado Sararoca,
8. 

deixaram a roleta e foram pro mata, lá
9. 

eles ficaram andando por muitas e muitas
10. 

as horas atrás de algum animal e quando eles
11. 

andaram mais um pouquinho os Anjos viu
12. 

um tatu e quando ele ia tirar no tacho, avisou
13. 

que se aproximado rapidamente, uma vez que lhe
14. 

causou muito medo. Eles nunca tinham visto um ser
15. 

igual daquele, ele não era grande tinha a
16. 

altura de uma criança de uns 10 anos de idade, os pés
17. 

virados para trás, as orelhas vermelhas, umas orelhas
18. 

grandes e apontadas e os dentes muito afiados. Foi
19. 

neste momento que o vulcão agitou ele deu um grito
20. 

muito alto fazendo os caçadores ficarem atordoados e
21. 

depois tirou as armas deles deixando eles tantos e
22. 

perdidos na mata.
23. 

Passados alguns dias que os dois amigos não
24. 

tinham voltado para casa, um outro amigo
25. 

chamado Jari das Santas saiu para procurar os
26. 

amigos, chegando no furo Sararoca ele começou a
27. 

ouvir um grito e depois outro e mais outro
28. 

e ele foi seguindo na direção desses gritos
29. 

até que encontrou. Dos anjos escondido
30. 

debaixo de uma galha pau.

ANEXO C- CONTINUAÇÃO DO TEXTO.

31. Des Santos perguntou sobre Die Carmo, mas  
32. Des Anjos disse ele morreu não aguentou de tanto susto.  
33. Francisco des Anjos voltou para casa e  
34. contou toda que aconteceu com ele, desde esse  
35. dia ninguém mais se atreveu a ir <sup>5</sup> casa lá  
36. pra brincar de fute ~~surpresa~~ no rio das Furtadas.

ANEXO D- ÚLTIMA VERSÃO DA SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL DA ALUNA SELECIONADA.


 DIRETORA: ESTHER EUNICE CORRÊA FURTADO  
 ALUNO (A): \_\_\_\_\_  
 SÉRIE: 7º e      DATA: 23-05-2019

**2ª PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nossa vida é repleta de acontecimentos, todos os dias acontecem muitas coisas, porém nossa memória seleciona o que guardar. Sejam crianças, adultos ou idosos, todos temos o que lembrar. Em nossas últimas aulas, lemos textos de histórias de vida e também ouvimos algumas lembranças contadas em sala de aula e também fora dela. Nesta produção, você escreverá o relato de uma lembrança que pode ser sua ou não. Autor, não esqueça de sempre procurar prender a atenção de seu leitor!

**EMEF RAIMUNDA DA SILVA BARROS – 2ª ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL/2019  
FOLHA DE ESCRITA**

1. Rosa, a boneca de boneca

2. Eu nasci no Itapeira, o Itapeira é uma localidade

3. bem afastada da cidade fica acima da Tuba. Quando

4. eu era criança eu tinha uma grande vontade de ter

5. uma boneca, mas ao mesmo tempo eu sabia que meus

6. pais não tinham condições de comprar uma boneca

7. para mim. Então, cada dia meu pai vinha que eu estava

8. triste porque não tinham uma boneca ele resolveu fazer

9. uma boneca da boneca da boneca e uma

10. palmeira que da uma fruta chamado bacaba que era

11. gente rei e toma o vinho e foi disso comear que

12. meu pai fez minha primeira boneca.

13. Depois que a boneca estava pronta pensei que

14. ela precise de roupa, por isso pedia pra mi

15. nha mãe fazer algumas roupinhas das retalhas

16. que encontrávamos, ele pra ela o nome de Rosa.

17. A partir daquele dia eu só me separo de Rosa

18. quando eu ia para escola, na verdade não era

19. bem uma escola era a casa da dona Domingas,

20. minha primeira professora. Como a gente morava

21. longe ir para a escola pedava um sapato por

22. conta do moto, do lona ou um sandália aventureira,

23. nós preferíamos a aventura porque o gente gastava

24. de apostar corrida. Pegava uma caneta ou um galho

25. qualquer e fingíamos que era um remo e cada uma ia

26. "remando" na carruagem, era muito divertida

27. Quando eu chegava de escola eu sempre queria en

28. nar para Rosa tudo o que a minha professora me

29. ensinava. Era como se eu estivesse morando de

30. verdade, eu me unia muito com uma febre que

meuha vacação para ensinar isso disso época, da

época da minha Rosa.

## ANEXO E- COMANDO DA TERCEIRA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL.

	<b>ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RAIMUNDA DA SILVA BARROS</b> DIRETORA: ESTHER EUNICE CORRÊA FURTADO ALUNO (A): _____ SÉRIE: 7 <sup>o</sup> _____ DATA: 17-09-2019
---	--

### 3ª PRODUÇÃO TEXTUAL

\* Leia a reportagem que foi veiculada pelo Jornal Estadão em 22 de fevereiro de 2018.

#### **Discriminação na escola, não!**

*Estudantes do interior do Ceará criam coletivo para combater discriminação contra os cabelos crespos e mudam ambiente escolar.*

É comum os jovens vivenciarem momentos de descoberta da própria identidade enquanto cursam a educação básica. Nesse contexto, a diversidade, seja étnica, de orientação sexual ou de gênero, acaba se deparando com um cenário de preconceito e discriminação inclusive dentro da escola. [...]

Na Escola de Educação Profissional José Augusto Torres, em Senador Pompeu, no interior do Ceará. Três colegas de turma Yasmin Lima, Joyce Silva e Giselle Viana, juntaram-se ao professor Denis Lima e começaram a pensar em formas de combater a discriminação racial que presenciavam diariamente na escola. Para Yasmin, de 15 anos "Quando o aluno sofre preconceito, ele deixa de participar das atividades da escola, excluindo-se", afirma a jovem. [...]

"Muitas vezes, tratamos o crespo como 'cabelo ruim' - isso vem desde a infância, porém não existe cabelo ruim o que acontece é que somos diferentes uns dos outros e existem modos diferentes de cuidar dos cabelos", explica Giselle. [...]

Ao procurarem o professor Denis, as alunas receberam informações teóricas sobre o tema, e depois, orientações sobre como promover ações práticas. Nascia, ali, o coletivo CRESPINIANAS.

#### Criação do Crespinianas

As alunas fizeram pesquisa nos salões de beleza próximos à escola e perceberam o preconceito contra os cabelos crespos, pois os cabeleireiros (a) apontavam o alisamento como única forma de cuidar desses tipos de fios. Após essa pesquisa, as meninas realizam rodas de conversa nos intervalos das aulas com o intuito de falar sobre o assunto. "Abordávamos vários temas, mas sempre enfatizamos a aceitação da mulher", explica Yasmin.

#### Reconhecimento

Yasmin destaca que logo no primeiro ano de atuação do coletivo, uma garota negra e de cabelo crespo ganhou o concurso de miss da escola. "Quando venceu, ela nos contou que a família dela a pressionava para tirar os seus cachos. Depois das nossas conversas, ela passou a ter coragem de mostrar quem era. Isso foi muito gratificante", conta.

#### Mudança do ambiente escolar

Para Giselle, "Não se pode esperar para que alguma coisa aconteça, é preciso coragem para ir em frente. Se não há um grupo que te represente, você precisa agir, mesmo que seja para representar a si mesmo". [...]

O professor Denis, é testemunha da mudança de ambiente que a escola vivenciou. "O convívio e o respeito entre os estudantes melhorou pelo surgimento do sentimento de pertencimento e união.

Adaptado de: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/discriminacao-na-escola-nao-estudantes-do-interior-do-ceara-contra-o-racismo/>

### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir da leitura da reportagem "Discriminação na escola, não!", e dos outros textos lidos e discutidos em sala de aula ao longo desse bimestre, produza um texto de opinião, sobre o tema: "**Qual é o papel da escola na formação de uma sociedade não racista?**" Para desenvolver seu texto lembre-se de: \* mostrar seu posicionamento sobre o tema/ \* apresentar argumentos que podem ser baseados em fatos, consenso ou dados estatísticos/ \* encerrar com uma conclusão que apresente uma proposta de ação para o problema.

Autor, boa escrita!!!

ANEXO - ÚLTIMA VERSÃO DA TERCEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL DA ALUNA SELECIONADA

EMEF RAIMUNDA DA SILVA BARROS - 3ª ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL/2019  
FOLHA DE ESCRITA

1. (9) preconceito  
2. Hoje irei falar sobre o texto que li falando  
3. sobre discriminação na escola. Parece que este texto é muito  
4. forte porque fala sobre a discriminação em um a-  
5. mbiente que deveria ser livre de discriminação.  
6. No meu ponto de vista a escola não tem feito a  
7. sua parte no combate ao racismo, preconceito  
8. e outras discriminações que acontecem todos os  
9. dias com os alunos, seja porque ele é negro, ga-  
10. do, brancinho, alto ou simplesmente porque quer  
11. usar seus cabelos crespo solto, como as meni-  
12. nas da reportagem que criaram um esquete para  
13. falar sobre assuntos relacionados aos diversos  
14. tipos de preconceitos que via na escola que  
15. estudava.  
16. As atitudes contra o preconceito devem ser  
17. tomadas por todas as pessoas pois tudo começa  
18. pelo respeito, não é porque a pessoa é diferente  
19. de mim que ela deve ser tratada de maneira  
20. inferior, somos todos iguais perante Deus e  
21. isso é o mais importante. Essa é minha opinião.  
22.  
23.  
24.  
25.  
26.  
27.  
28.  
29.  
30.

## ANEXO G- COMANDO DA QUARTA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL.

	<b>ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RAIMUNDA DA SILVA BARROS</b>
	DIRETORA: ESTHER EUNICE CORRÊA FURTADO
	ALUNO (A): _____
SÉRIE: 7 <sup>o</sup>	DATA: 28-11-2019

### 4ª PRODUÇÃO TEXTUAL

#### TEXTOS MOTIVADORES

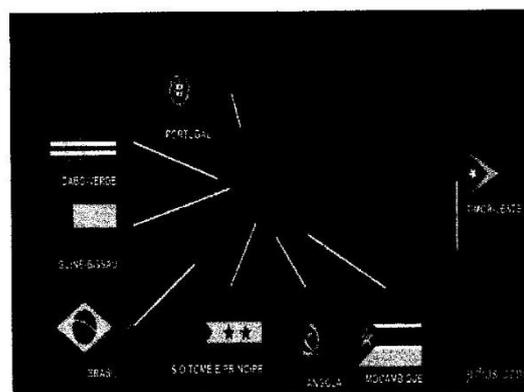
##### Texto I

O berimbau é um instrumento de percussão, de origem africana, que foi trazido para o Brasil pelos escravos africanos do grupo banto. É feito com um arco de madeira (denominada biribá) e com um fio de arame preso nas duas extremidades desse arco. Uma cabaça com uma abertura em um dos lados é presa à parte inferior externa do arco, aproximadamente 20 a 25 cm da ponta do instrumento, com um pedaço de corda.



Adaptado de: QUEIROZ, Sônia. *Brasilidades que vêm da África*. Belo Horizonte. FALE/UFMG. 2008. Diretor da Faculdade de Letras. Jacyntho José Lins Brandão.

##### Texto II



Países no mundo que falam português.

##### Texto III

###### A lei do reconhecimento

Criada em 2003 a Lei 10.639/03, versa sobre a obrigatoriedade nas escolas do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Essa mesma lei também estabelece o dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra no calendário escolar. [...]

Adaptado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm)

#### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir da leitura dos textos acima reproduzidos, e dos outros textos lidos e discutidos em sala de aula ao longo desse último bimestre, produza um texto expositivo/opinativo, sobre o tema: “Africanidades: conhecer para valorizar e respeitar”. Para desenvolver seu texto lembre-se de: \* apresentar seu tema/ \* mostrar seu posicionamento sobre o tema/ \* apresentar argumentos que podem ser baseados em fatos, consenso ou dados estatísticos/ \* encerrar com uma conclusão que apresente uma proposta de ação para o problema.

Autor, boa escrita!!!

