

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Assis- SP

JÉSSICA LUCAS DE GOUVÊIA

**O ensino dialógico da escrita: repensando
práticas**

ASSIS

2024

JÉSSICA LUCAS DE GOUVÊIA

**O ensino dialógico da escrita: repensando
práticas**

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual Paulista –
Unesp - Faculdade de Ciências e
Letras, Assis, para obtenção do
título de Mestre em Letras pelo
programa Profletras.

**Orientador: Prof. Dr. Odilon
Helou Fleury Curado**

ASSIS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Ana
Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

G719e Gouvêia, Jéssica Lucas de
O ensino dialógico da escrita : repensando práticas /
Jéssica Lucas de Gouvêia. — Assis, 2024
94 f. : il.

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

1. Escrita. 2. Escrita - Estudo e ensino. 3. Produção
textual. 4. Educação dialógica. 5. Ensino fundamental -
Novo Horizonte (SP). I. Título.

CDD 372.623

REGISTRO DE IMPACTO

O presente trabalho pretende mostrar os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em escola pública no interior de São Paulo. A proposta surgiu diante da necessidade de compreensão das muitas dificuldades encontradas pelos aprendizes durante o processo de aquisição da modalidade escrita formal do português. Partimos do pressuposto de que grande parcela de tais dificuldades tem sua origem em um ensino marcado pelo monologismo no tratamento dispensado pela escola à língua materna, especialmente por ignorar a relação entre a oralidade, competência que o jovem já traz para a escola, e a escrita.

O intuito, com o entendimento, é buscar caminhos para que os aprendizes consigam conectar o oral e o escrito, e percebam a importância daquele para a aquisição deste, tanto nos centros escolares quanto na sociedade; além disso, espera-se que com a efetiva aquisição da escrita eles possam assumir, decididamente, o papel de sujeitos discursivos proficientes.

As práticas monológicas implantadas em sala de aula corroboram para um ensino centrado nas concepções gramaticais e na estrutura formal do texto, tendo, portanto, como foco o produto pronto, o texto. Enquanto isso, as suas condições de produção, na relação do indivíduo e com a sua comunidade, e o vínculo entre fala e escrita acabam por ser excluídas.

Espera-se que, com a adoção de práticas dialógicas durante o processo de ensino da escrita, os aprendizes tenham condições de compreender a importância dessa modalidade e de sua utilização e que possam usá-la para além dos muros da escola, como um meio para interagir com os demais de forma crítica.

Repensar as práticas pedagógicas adotadas torna-se necessário para que possamos empoderar nossos alunos de criticidade e do domínio da escrita, a fim de que eles sejam capazes de questionar, argumentar, replicar, fazer rir, tornarem-se sujeitos proficientes.

IMPACT REGISTERED

This work intends to present the results of a qualitative research carried out in a public school in the interior of São Paulo. The proposal arose due to the need to understand the many difficulties encountered by learners during the process of acquiring the formal written form of Portuguese. We assume that a large portion of such difficulties have their origin in teaching marked by monologism in the school's treatment of the mother tongue, especially by ignoring the relationship between orality, a skill that young people already bring to school, and writing.

The aim, with understanding, is to seek ways for learners to be able to connect oral and written, and realize the importance of the former for their acquisition, both in school centers and in society; Furthermore, it is expected that with the effective acquisition of writing they will be able to decisively assume the role of proficient discursive subjects.

The monologic practices implemented in the classroom support teaching centered on grammatical concepts and the formal structure of the text, therefore focusing on the finished product, the text. Meanwhile, its conditions of production, in the individual's relationship with their community, and the link between speech and writing end up being excluded.

It is expected that, with the adoption of dialogic practices during the process of teaching writing, learners will be able to understand the importance of this modality and its use and that they will be able to use it beyond the school walls, as a means of interact with others critically.

Rethinking the pedagogical practices adopted becomes necessary so that we can empower our students with criticality and mastery of writing, so that they are able to question, argue, replicate, make people laugh, and become proficient subjects.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O ensino dialógico da escrita: repensando práticas

AUTORA: JESSICA LUCAS DE GOUVEIA

ORIENTADOR: ODILON HELOU FLEURY CURADO

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

Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO (Participação Virtual)
UNESP/FCL - Assis

Prof. Dr. ALESSANDRO JOCELITO BECCARI (Participação Virtual)
UNESP/FCL - Assis

Prof. Dr. THIAGO ALVES VALENTE (Participação Virtual)
UENP/Cornélio Procópio

Assis, 18 de junho de 2024

Ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ouvir minhas súplicas, por permitir que sonhos esquecidos fossem sonhados novamente, pela proteção e pela presença constantes em vida, em especial, durante a escrita deste trabalho. Agradeço a Mãe Aparecida por me cobrir e guiar nos momentos de medo e incerteza.

Agradeço aos meus familiares, à minha mãe, Anália, a minha maior base; ao meu pai, Odivar, que morando no céu, foi um canal de comunicação com Deus; ao meu noivo, Luís Gustavo, que sempre me motivou e acreditou em mim e em minha pesquisa; e agradeço também aos verdadeiros amigos, em especial, às minhas irmãs Márcia e Jocimara, que estiveram ao meu lado durante a trajetória.

Agradeço a todos pelo incentivo e pelas orações nos momentos em que pensei que a conclusão desta pesquisa não fosse possível. As preces de todos vocês foram fermento durante a minha caminhada.

Agradeço à UNESP pela oportunidade de profissionalização e pelo aprofundamento de conhecimentos em minha área.

Agradeço aos professores que estiveram em toda minha caminhada escolar, pois sem a presença deles este estudo não seria possível. Em especial, agradeço a todo corpo docente da pós-graduação da FCL – Assis que me proporcionou espaços para grandes reflexões e gás para vencer os desafios presentes na escola pública brasileira.

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Odilon, que sempre esteve à disposição, que me permitiu ser sua orientanda mesmo quando sua grade de orientandos já estava completa, que me ensinou a fazer pesquisa, que sempre foi tão paciente e gentil em seus apontamentos. Faltam-me palavras para expressar o quão importante sua presença docente foi relevante para a realização desta pesquisa.

Tecendo a manhã

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

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

João Cabral de Melo Neto 1994, p. 345

RESUMO

A pesquisa assume a adoção de práticas dialógicas no ensino da escrita como objetivo para a proposta de oferecer subsídios à superação de dificuldades expressivas escritas de aprendizes em uma escola municipal de ensino fundamental II no município de Novo Horizonte, interior de São Paulo. Nosso objeto de estudo tem como foco as produções textuais de um conjunto de alunos do 7º ano da EMEF Francisco Álvares Florence. Partindo do pressuposto de que a maior parte de tais dificuldades provém de um ensino de bases monológicas, voltadas para o trabalho com teorias gramaticais estanques, como os realizados pela então professora da turma, hoje a pesquisadora em causa, buscaremos compreender por meio da pesquisa qualitativa a natureza destas dificuldades, no tocante ao domínio da modalidade escrita formal do português, e, a partir daí, propor atividades que, conectando fala e escrita na medida da importância daquela para o manuseio eficaz desta, possam favorecer aos aprendizes desenvolver, na escola e na sociedade, o papel efetivo de sujeitos discursivos proficientes. Teórico-metodologicamente fundamentado no aporte sociointeracionista, associado ao dialogismo bakhtiniano, e nas concepções do sociólogo Pierre Bourdieu, o estudo assume que o sujeito e a linguagem constituem-se mutuamente em processos de sociointeração discursiva, circunstância poucas ou raríssimas vezes observada, em um contraponto dialógico, na grande maioria das escolas públicas de ensino fundamental, conforme demonstram-nos exaustivamente diversas pesquisas, como as de Koch (2023) e Marcuschi (2010). Posto isso, verificaremos como o ensino dialógico pode ser implantado durante o processo de ensino da escrita, exatamente em oposição ao alinhamento monológico escolar, muitas vezes responsável pela dicotomização, no atual cenário educacional, entre sujeito discursivo e linguagem. A escola, no ensino do português, centraliza sua atenção ou em teorizações formais ou, no que diz respeito à produção textual, no produto final, o texto, sem considerar efetivamente o processo, as relações sociais envolvidas, isolando o indivíduo e o contexto de produção, além de ignorar a complementaridade que envolve escrita e fala. O resultado esperado, na disseminação de novos conhecimentos para o ensino da escrita, é promover meios didáticos e sugerir propostas de práticas pedagógicas que possibilitem ao aprendiz compreender, como sujeito discursivo, a importância da “escrita dialógica”, na sua utilização cotidiana, propiciando-lhe melhores condições de interagir com o mundo de forma crítica. Como fruto das práticas adotadas durante este estudo, verificou-se que tendo como ponto de partida a oralidade, os alunos sentiram-se mais à vontade para registrar, posteriormente, de forma escrita seus conhecimentos; que a prática da escrita se tornou mais agradável e; além disso, que os diálogos em sala permitiram com que eles se reconhecessem nos discursos apresentados pelos colegas e comessem a compreender a Escola como espaço de partilha, de troca, de efetivo aprendizado.

Palavras-chave: Escrita; produção textual; ensino; dialogia; sujeito discursivo.

ABSTRACT

The research assumes the adoption of dialogical practices in teaching writing as an objective for the proposal to offer subsidies to overcome expressive written difficulties of learners in a municipal elementary school II in the city of Novo Horizonte, in the interior of São Paulo. Our object of study focuses on the textual productions of a group of 7th year students at EMEF Francisco Álvares Florence. Assuming that most of these difficulties come from monologic-based teaching, focused on working with rigid grammatical theories, such as those carried out by the then class teacher, now the researcher in question, we will seek to understand through qualitative research the nature of these difficulties, with regard to mastering the formal written form of Portuguese, and, from there, propose activities that, connecting speech and writing to the extent of the importance of the former for the effective handling of the latter, can favor learners to develop, at school and in society, the effective role of proficient discursive subjects. Theoretically-methodologically based on the socio-interactionist contribution, associated with Bakhtinian dialogism, and on the conceptions of the sociologist Pierre Bourdieu, the study assumes that the subject and language mutually constitute each other in processes of discursive socio-interaction, a circumstance rarely or rarely observed, in a counterpoint dialogical, in the vast majority of public elementary schools, as exhaustively demonstrated by various studies, such as those by Kock (2023) and Marcuschi (2010). That said, we will verify how dialogic teaching can be implemented during the process of teaching writing, exactly in opposition to the school monologic alignment, often responsible for the dichotomization, in the current educational scenario, between discursive subject and language. The school, in teaching Portuguese, focuses its attention either on formal theorizations or, with regard to textual production, on the final product, the text, without effectively considering the process, the social relations involved, isolating the individual and the context of production, in addition to ignoring the complementarity that involves writing and speaking. The expected result, in the dissemination of new knowledge for teaching writing, is to promote didactic means and suggest proposals for pedagogical practices that enable the learner to understand, as a discursive subject, the importance of “dialogical writing”, in its daily use, enabling better conditions to interact with the world in a critical way. As a result of the practices adopted during this study, it was found that taking oral speech as a starting point, students felt more comfortable recording their knowledge in writing later; that the practice of writing has become more enjoyable and; Furthermore, the dialogues in the classroom allowed them to recognize themselves in the speeches presented by their colleagues and begin to understand the School as a space for sharing, exchanging, and effective learning.

Keywords: Writing; textual production; teaching; dialogue; discursive subject.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questionário inicial de aluno.....	46
Figura 2 – Questionário inicial de aluno	47
Figura 3 - Questionário inicial de aluno.....	47
Figura 4 - Questionário inicial de aluno.....	48
Figura 5 - Questionário inicial de aluno.....	48
Figura 6 - Questionário inicial de aluno.....	48
Figura 7 - Questionário inicial de aluno.....	49
Figura 8 - Questionário inicial de aluno.....	49
Figura 9 - Questionário inicial de aluno.....	49
Figura 10 - Questionário inicial de aluno	50
Figura 11 - Questionário inicial de aluno	50
Figura 12 - Questionário inicial de aluno	50
Figura 13 - Questionário inicial de aluno	50
Figura 14 - Questionário inicial de aluno	51
Figura 15 - Questionário inicial de aluno	51
Figura 16 - Questionário inicial de aluno	51
Figura 17 - Questionário inicial de aluno	52
Figura 18 - Questionário inicial de aluno	52
Figura 19 - Questionário inicial de aluno	53
Figura 20 - Questionário inicial de aluno	53
Figura 21 - Questionário final de aluno	59
Figura 22 – Questionário final de aluno.....	59
Figura 23 - Questionário final de aluno	60
Figura 24 - Questionário final de aluno	60
Figura 25 - Questionário final de aluno	60
Figura 26 - Questionário final de aluno	60
Figura 27 - Questionário final de aluno	61
Figura 28 - Questionário final de aluno	61
Figura 29 - Questionário final de aluno	62
Figura 30 - Questionário final de aluno	62
Figura 31 - Questionário final de aluno	62
Figura 32 - Questionário final de aluno	63
Figura 33 - Questionário final de aluno	63
Figura 34 - Questionário final de aluno	63
Figura 35 - Questionário final de aluno	64

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	13
1.1 Objetivos	18
Objetivo geral	18
Objetivos específicos.....	18
1.2 Desafios tecnológicos e meios e métodos para superá-los.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 A aquisição da linguagem	27
2.2 A escrita.....	31
2.3 O ensino da escrita	35
3 METODOLOGIA	41
4 ANALISANDO OS DADOS.....	46
5 CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS.....	71

1- INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente trabalho é construído a partir das reflexões que envolvem o ensino da escrita nas salas de aula do fundamental II de uma escola pública no interior de São Paulo, haja vista que os alunos demonstram ter muitas dificuldades no domínio desta modalidade expressiva, em sua variedade padrão conforme nos apontam inúmeras pesquisas ao longo dos anos, Rojo (2001), Kleiman (1995), Marcuschi (2010), bem como os resultados que venho observando enquanto professora de Língua Portuguesa.

Conforme Lerner (2002) “Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito” (p.17)

Para que este estudo, voltado ao ensino da modalidade escrita, em especial em seu formato padrão, fosse desenvolvido em sala de aula com meus alunos, tornou-se necessário o envio de uma documentação específica ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é um colegiado criado para defender a integridade dos participantes e, também, para que as pesquisas possam se desenvolver dentro de padrões éticos. Como este estudo previa a participação de seres humanos, a documentação necessária exigida pelo órgão foi enviada ao comitê. Dentre os documentos solicitados, enviamos o esboço inicial do trabalho; uma declaração da unidade de ensino que autorizou a realização da pesquisa com os discentes; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TALE).

A aprovação pelo órgão ocorreu em outubro de 2023 e está registrado pelo CAAE: 73476623.2.0000.5401. O parecer consubstanciado teve como registro o número 6.439.585. Após aprovação da documentação pelo comitê, os termos TCLE e TALE foram enviados. O TCLE teve como destinatário os pais e/ou responsáveis pelos alunos, enquanto o TALE foi direcionado aos aprendizes.

Com o retorno da documentação enviada aos pais e discentes foi possível dar início as atividades previamente planejadas.

A temática desenvolvida neste trabalho é fruto das discussões propostas pelos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Letras, o Profletras, cujo objetivo é a formação do professor da escola fundamental, em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

A sugestão de pesquisa me fez repensar a prática docente, em especial a minha, enquanto professora de Língua Portuguesa; logo, este estudo tornou-se um exercício de grande reflexão. Diante das inúmeras, evidentes, constantes e preocupantes limitações exibidas por aqueles

estudantes em suas produções escritas, formais, do português, performance incompatível com sua seriação escolar dos jovens, a busca por novos embasamentos teóricos mostrou-se necessária, para que o desenvolvimento do aprendiz, enquanto sujeito discursivo pleno, não apenas no manuseio da oralidade, seja uma realidade, a começar pelo ambiente escolar.

Criada pela humanidade como meio de expressão gráfica para atender às necessidades de comunicação e interação social dos povos, a escrita foi precedida na história pela fala, praticamente nata nos seres humanos, que chegam à escola tendo grande domínio do oral. Não há dúvidas, no entanto, de que a escrita tem assumido ao longo dos tempos um espaço de grande e vital importância nas sociedades, hoje, por isso mesmo, tidas como letradas. Segundo Higounet (2003, p.10), “a história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita”. Para uma análise de suas extraordinárias influências na língua, no desenvolvimento social, na economia e na política, fica a sugestão de consulta a Florian Coulmas, em *Escrita e Sociedade* (2014).

Fala e escrita estão interligadas, são complementares (cf. Corrêa, 2012) e não há como separá-las ou hierarquizá-las, pois, as duas formas expressivas são de extrema importância para o desenvolvimento do sujeito discursivo; no entanto, não tem sido este olhar o adotado, na maioria das vezes, pela Escola. Os professores, amparados por materiais didáticos, em diversas situações, prezam pelas concepções de linguagem monológicas e acabam, ao centralizarem-se na escrita formal, menosprezando a fala.

Conforme Curado (2011), uma concepção monológica pode entender a língua como sendo a expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. A primeira concepção foi sustentada pela tradição gramatical durante muito tempo. Nessa vertente, acredita-se que a linguagem articulada e organizada depende da capacidade do homem de organizar a lógica de seu pensamento; o indivíduo é o centro do processo ao passo que a língua, dissociada de suas circunstâncias enunciativas, assume um papel secundário, sendo útil apenas para traduzir os pensamentos. Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua também é vista fora de seu contexto histórico e social; funciona como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. A ênfase dessa concepção está na estrutura da língua.

Esta proposta de trabalho versa exatamente sobre a questão de o professor de Língua Portuguesa poder criar meios para que a escrita, em seu sentido mais social possível, seja ensinada em sala de aula dialogicamente.

O ensino pensado de forma dialógica procura auxiliar na superação das dificuldades apresentadas diariamente por nossos alunos envolvendo o exercício da escrita.

Uma proposta de ensino calcada em uma concepção dialógica concebe a língua como um processo de interação. Segundo Curado, nessa concepção

O indivíduo, ao fazer uso da língua, não apenas exterioriza o seu pensamento, não somente transmite informações; na verdade, mais do que isso, realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro. A linguagem passa a ser vista como lugar de interação, inclusive comunicativa, a partir da produção, construção de efeitos de sentido entre falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico. (2011, p.02)

Apoiados nessa concepção de ensino da língua, certamente estaríamos, enquanto Escola, oferecendo reais condições para que o aluno pudesse desenvolver-se no que diz respeito à leitura e à produção de textos.

Em sua teoria, o pensador francês Pierre Bourdieu (2015) aponta a escola, contraditoriamente, como a instituição mantenedora de indivíduos em suas classes sociais. Ela, no entanto, não deveria ser aquela que possibilita ao aluno a ascensão, tanto financeira quanto profissional, social, cognitiva? O empoderamento?

Sim, esse deveria ser seu papel institucional, mas, segundo Bourdieu (2015), os conhecimentos tidos como importantes e abordados/trabalhados pela escola não são aqueles que fazem parte da realidade social do aluno do ensino público¹.

O currículo adotado pelas instituições de ensino versa sobre assuntos e temáticas que não condizem com a realidade diária do aluno da escola pública; logo, ele não se reconhece naquilo que é oferecido e não se sente parte desse processo.

O aprendiz não tem consciência dessa manutenção social; ele simplesmente não se sente parte integrante daquilo que é proposto e, por vezes, acredita que não é capaz de compreender e seguir os conteúdos apresentados pela escola.

Bourdieu afirma que a sociedade é heterogênea e dividida em classes, sendo algumas mais privilegiadas que outras. As classes dominantes exercem simbolicamente uma dominação em relação às demais. A cultura é um dos elementos simbólicos de dominação que mantém a estratificação perpetuada pelas instituições de ensino.

Whitaker (1982) chama nossa atenção para o caráter conflitivo e dinâmico, como ela

¹ A pesquisa tem como público alvo alunos de uma escola pública municipal no interior de São Paulo, por essa razão, nosso olhar volta-se para as questões que envolvem a escola pública neste momento. Além disso, mais adiante, apontaremos, apoiados nas concepções de Bourdieu, que as relações sociais nas quais os indivíduos estão inseridos podem mudar sua visão de mundo, escolhas e até mesmo gostos. Cientes disso, é possível notar que crianças matriculadas em escolas particulares já têm acesso a um capital que as de escolas públicas não, no caso, o capital financeiro e, por essa razão, as oportunidades de aprendizagem, ascensão social, financeira, psicológica, entre outras seriam e são maiores para as crianças de escolas privadas.

mesma diz, de toda cultura:

É possível deduzir que a articulação entre as várias classes sociais significa em última instância a articulação entre as várias subculturas (A cultura intelectualizada aparece então como cultura dominante (cultura propriamente dita, no sentido de erudição). Embora tal nível cultural erudito seja uma síntese das várias subculturas, possui muito poucos elementos culturais oriundos dos grupos dominados.) Ocorre então o paradoxo fundamental da escola brasileira, que é o de se tentar impor às crianças das camadas subalternas, as resultantes culturais para cuja produção pouco ou nada fizeram seus representantes. Daí o maior grau de violência simbólica ligada à ação pedagógica em nosso país. (p. 7)

Dessa forma compreende-se que estudar e compreender o Habitus² em que o aluno da escola pública está imerso torna-se primordial para que haja sucesso nos processos de aquisição de saberes, afinal, esse indivíduo traz consigo um repertório de conhecimentos que certamente não são os apontados pelo currículo, mas que não deixam de ser saberes, posto que, ao chegar à escola, o aluno já está letrado socialmente, e, partindo do conhecimento de mundo dele, o professor poderá ter maior sucesso em suas abordagens.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz consigo pontos positivos com relação à imersão do aluno nas práticas escolares. O eixo da oralidade proposto por ela é um deles. Gêneros como o podcast, por exemplo, permitem que os discentes tenham mais facilidade no momento de suas produções, pois o foco passa a ser a oralidade, e todos eles detêm esse insumo, diferentemente do que ocorre com a escrita.

O processo da escrita envolve uma dinâmica diferente e que, muitas vezes, dada a necessidade de o seu ensino ser sistemático, acaba por estar associado somente à escola, o que não ocorre com a fala, já que o aluno chega à unidade com o domínio dela, de aprendizagem natural; logo, os gêneros orais deixam o aluno mais à vontade e colaborativo e, portanto, sua imersão nos conteúdos torna-se mais agradável e fácil.

Ao ver a escrita como outro modo de expressão de sua língua materna, o aluno sente-se desestimulado, pois nota que não domina as técnicas necessárias para operar esse meio. Como o professor de língua portuguesa pode colaborar para mudar este cenário?

O trabalho com gêneros textuais diversos de forma dialógica pode colaborar para que o aluno consiga construir suas próprias produções. Em um primeiro momento, o trabalho com os gêneros orais, como a contação de causos, as rodas de conversas, os debates, para na sequência, mergulharmos em águas mais profundas: as produções sincréticas/escritas, como o conto, o miniconto por exemplo. Como supracitado, ao deparar-se com a escrita, que é sistemática, o

² Segundo Bourdieu, o Habitus é o responsável pela produção e reprodução de práticas organizadas pelas vivências do indivíduo e também do coletivo que o cerca. Este conceito será discutido em um tópico adiante.

aluno assusta-se; dessa forma, a sistematização em sala de aula, a partir da oralidade, torna-se atrativa, positiva e fácil para o desenvolvimento da escrita nesse sujeito.

Para que a aquisição da escrita seja efetiva, podemos pensar ainda em produções que utilizem suportes diversos daquele habitualmente utilizado pelas escolas (o papel). Murais digitais como o *Padlet*, a lousa inteligente, *Jamboard*, são boas opções para a criação de produções com o auxílio dos meios digitais. Recursos tecnológicos são muito atrativos, em especial para a juventude, somados ao fato de que eles dominam perfeitamente essas ferramentas, o que permitiria que assumissem o papel de protagonistas nas produções.

Segundo Rojo (2012), os alunos têm domínio de técnicas e conhecimentos diversos que vários professores não dominam, e isso se dá por inúmeros fatores, sejam eles econômicos, sociais, culturais; enfim, a escola é um ambiente capaz de trabalhar com o capital cultural do discente e com os conhecimentos diversos que eles possuem através dos multiletramentos³:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho).

Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (p.8-9)

Ao longo desta pesquisa, buscaremos implantar estratégias para que o ensino da escrita possa funcionar de fato como uma concepção de linguagem dialógica, permitindo dessa maneira que as vivências dos aprendizes ecoem nas produções textuais.

Além disso, espera-se auxiliar os aprendizes com relação às dificuldades linguísticas apresentadas diariamente em sala de aula, permitindo, através do trabalho com textos de gêneros diversos, neste caso em especial, o conto, com que eles tenham domínio das diversas variantes da língua e saibam utilizá-las nos mais variados contextos; avancem e compreendam gradativamente a estrutura que compõe um determinado tipo de texto; alcancem os conceitos morfológicos e sintáticos que compõem a estrutura textual; e que o processo de escrita seja compreendido e visto como uma outra forma de significar o mundo real para mais que a fala.

Nesse processo, desejamos diminuir as dificuldades já encontradas partindo do texto,

³ O foco deste trabalho é o ensino da escrita. Sabe-se que ela compõe, no entanto, apenas um tipo de letramento. Não nos aprofundaremos, porém nas concepções que envolvem o termo.

seja ele oral e/ou escrito, para depois chegarmos a concepções mais complexas e não o contrário, haja vista que nossa proposta é a adoção de uma concepção para além daquela já implantada e adotada atualmente pela maioria das unidades escolares de nosso país, a monológica. Visamos, pois, o diálogo com os conhecimentos prévios do aprendiz e o desenvolvimento dele enquanto sujeito discursivo proficiente.

Na sequência apresentamos os objetivos gerais e específicos deste trabalho; os desafios científicos e tecnológicos e possíveis meios para superá-los; a fundamentação teórica; a metodologia adotada; uma análise dos dados alcançados; a conclusão deste estudo; as referências bibliográficas; e os anexos utilizados para o desenvolvimento das atividades, bem como algumas das atividades realizadas pelos aprendizes.

1.1 Objetivos

Objetivo geral

- Implementar metodologia de ensino do português centrada em uma escrita dialógica buscando subsídios à superação de dificuldades expressivas ao partir das competências linguísticas orais que o aprendiz já domina⁴.

Objetivos específicos

- Melhorar o ensino da leitura e da produção textual dos alunos do 7º ano em uma escola pública municipal de ensino fundamental II a partir de uma concepção dialógica da língua.
- Trabalhar com gêneros orais (rodas de conversa, contação de histórias, debates, entre outros que se mostrarem pertinentes ao longo da pesquisa).
- Permitir que meu aluno seja capaz de produzir textos escritos, compreendendo as práticas sociais que este exercício envolve.
- Promover produções textuais que dialoguem com as realidades vividas na dinâmica diária da escola ou no contexto em que o indivíduo está inserido.
- Trabalhar com a leitura e a produção do gênero conto e miniconto⁵, partindo da contação de histórias cotidianas e causos.

⁴ Mesmo que sem consciência, ao chegar à escola, a criança já carrega um conhecimento prévio da linguagem. “É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando”. (GERALDI, p. 119)

⁵ Trabalharemos com o gênero conto por duas razões: os contos tradicionais ou populares são frutos da oralidade e fazem parte da tradição cultural dos povos, dessa forma os alunos terão facilidade para a criação de textos orais e participação durante as aulas; além disso, os gêneros conto e miniconto estão previstos no conteúdo programático do material didático para os alunos dos 7º anos.

1.2 Desafios tecnológicos e meios e métodos para superá-los

Houve um período na história da civilização humana em que as comunicações aconteciam de forma lenta. Havia os mensageiros, que eram os responsáveis por avisar os outros reinos de algo importante que aconteceria ou que já havia acontecido em determinado local.

Com o passar dos anos, o mundo foi se adaptando a novos meios de comunicação e atualmente nos vemos bombardeados por informações de lugares próximos a nós, ou não, de modo instantâneo.

A rede mundial de computadores cresceu e espalhou-se, bem como outros meios de comunicação, como a TV, por exemplo; dessa forma, grande parte da população tem acesso fácil a assuntos diversos. Com tanta informação disponível, imagina-se que os indivíduos estejam sempre atentos e informados e leiam tudo com atenção, certo?

Infelizmente não. Segundo dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró livro, em parceria com o Itaú Cultural, o Brasil perdeu de 2015 até 2019 cerca de 4,6 milhões de leitores; mas, afinal, para onde eles foram? Os dados da pesquisa revelaram que a população não utiliza o tempo livre para realizar leituras literárias/acadêmicas ou de fruição, senão ocupar-se com as redes sociais, em especial com o aplicativo WhatsApp.

Os dados revelaram ainda que 4% dos entrevistados não sabiam ler; 19% liam muito devagar; 13% alegaram não ter concentração suficiente para dar sequência à leitura; e 9% não compreendiam a maior parte do que liam. A pesquisa apontou ainda que o preço dos livros e a falta de bibliotecas próximas aos leitores são outros elementos que também dificultam a leitura.

Diante dessas informações, o grande desafio é saber como utilizar os recursos tecnológicos, que estão cada vez mais disponíveis e de fácil acesso à população, a favor da leitura e da produção textual. Além disso, é necessário verificar em que e como a escola pode mudar a realidade de leitura desses indivíduos que apontaram ter dificuldade em ler ou manter a concentração durante o processo.

Momentos destinados à leitura e à produção textual em sala de aula, como aqueles em que há leituras compartilhadas com alunos e dirigidas pelo professor, ou a produção de gêneros diversos, sobretudo, aqueles que envolvem a oralidade, podem auxiliar nos processos presentes e futuros de leitura e produção textual de nossos alunos. A escola deve repensar os momentos destinados à leitura e à produção para que o aluno tenha pelo menos a oportunidade de conhecer e de criar textos diversos, aumentando, assim, suas chances de ser um leitor/produtor assíduo e crítico no pós escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando pensamos em trabalhar com a concepção dialógica da língua para o ensino da escrita em sala de aula, fundamentados em alguns aportes teóricos como o do círculo de Bakhtin, compreendemos o diálogo como um embate de vozes sociais; não se trata, no entanto, de uma disputa ou competição entre os interlocutores, mas de colocar em jogo pontos de vistas diferentes. A noção de diálogo proposta aqui é aquela construída nas relações sociais com a interação verbal, através da enunciação, logo, nesta interação sempre haverá ao menos duas vozes. Segundo Fiorin (2022, p.27) “Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado”.

Conforme Bakhtin

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (1997, p. 316)

Partindo do pressuposto de que todo enunciado está repleto de lembranças de outros enunciados, cabe a nós, professores de Língua Portuguesa, a reflexão: ao trabalharmos a escrita em sala de aula, trazemos os ecos, as lembranças dos enunciados dos nossos alunos? Lembramo-nos de que eles são, assim como os considera Bakhtin, seres histórico-sociais? Recordamo-nos de que a língua na qual e pela qual esses seres se constituem é reflexo dos falantes?

Infelizmente, na maioria dos casos, nossa resposta é negativa. Não trabalhamos no chão da sala as bagagens trazidas por nossos alunos e fazemos ainda pior, apontamos as variantes utilizadas por eles como sendo erradas e desprivilegiadas, o que acaba gerando/reforçando o preconceito linguístico.

Os estudos de Vygotsky apontam que o desenvolvimento intelectual dos indivíduos tem início na infância através das interações sociais e condições de vida nas quais ele está inserido (cultura), logo a língua é um dos principais meios pelos quais esse indivíduo apreende o mundo real e desenvolve-se. Segundo Oliveira (1995)

[...] o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Não podemos pensar em desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real. (p.24)

O ambiente em que o indivíduo está inserido e as pessoas com as quais ele convive, são, portanto, de extrema importância para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito social. A língua tem papel fundamental nessa interação e é por meio dela que as relações acontecem.

A troca dos bens simbólicos, que constituem o patrimônio cultural dos grupos humanos, passa irremediavelmente pela mão dupla da interação verbal. Quer dizer, a linguagem é o suporte, a mediação pela qual tudo passa de um indivíduo a outro, de um grupo a outro, de uma geração a outra. E é também o meio pelo qual se criam e se instauram os valores que dão sentido a todas as coisas, inclusive ao próprio homem. (ANTUNES, 2009, p. 22)

No livro *A construção do pensamento e da linguagem* (2009), Vygotsky apresenta a hipótese de desenvolvimento da criança. Segundo o autor, o pensamento e a linguagem desenvolvem-se a princípio de formas distintas e independentes, além disso, ele defende que os comportamentos de espécies animais não apresentam uma relação entre pensamento e linguagem, o que seria reservado apenas às espécies humanas.

Segundo Vygotsky, 2009, na primeira etapa do desenvolvimento humano, a ontogênese - momento em que se analisa a história do indivíduo da espécie - é possível observar duas raízes genéticas chamadas de: “estágio pré-verbal da inteligência” e “estágio pré-intelectual da linguagem”. De acordo com essa teoria, na primeira raiz, as crianças de até quinze meses seriam capazes de resolver problemas cognitivos sem o auxílio da linguagem, contando apenas com sua interação com o mundo. Em contrapartida, a segunda raiz genética seria desenvolvida na criança a partir das sucessivas interações com os seres humanos que a rodeiam por meio da linguagem.

Ainda de acordo com Vygotsky, 2009, o surgimento da linguagem na criança procede da fusão das raízes genéticas apresentadas anteriormente.

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característico do homem. (p. 130)

Logo após a aquisição da linguagem, as produções verbais das crianças desenvolvem-se, segundo Vygotsky, de duas formas distintas. Inicialmente, elas assumem uma função social

de comunicação e de interação com o ambiente e, por outro lado, elas preenchem uma função individual de planejamento e controle das próprias ações. Para Bronckart⁶ (2006),

Essa linguagem interiorizada torna-se o organizador fundamental do funcionamento psicológico da criança. O conjunto das construções mentais originárias da raiz pré-verbal da inteligência (do estágio sensório-motor) é, a partir de então, levado em conta e controlado por unidades de linguagem, as quais a criança sabe que são significantes e sobre as quais ela vai, portanto, poder operar. O funcionamento psicológico torna-se, assim, funcionamento consciente, e o pensamento propriamente dito se instaura como produto da interiorização das unidades e das estruturas da língua do ambiente social. O pensamento humano é, portanto, devido à sua gênese, fundamentalmente semiótico e social (p. 63).

Compreendendo que somos seres sociais graças às interações realizadas por meio da língua e que esta é desenvolvida racionalmente apenas nos seres humanos, concluímos e comprovamos diariamente que ao chegar à escola o aluno já está educado socialmente. Segundo Vygotsky 2010, “não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola”. (p.110)

Se o processo de desenvolvimento psíquico da criança para que ela tenha domínio da linguagem é permeado por situações que envolvam a sociedade, a cultura e a fala, não será diferente para a aquisição da escrita. À escola cabe o trabalho com indivíduo para que ele avance gradativamente em seus níveis de desenvolvimento, no entanto, nem sempre as instituições de ensino estão preparadas para auxiliar nesse processo. Como já apontado anteriormente, por vezes, as unidades escolares acabam agindo contraditoriamente a sua essência, que é a de proporcionar o ensino e a aprendizagem aos alunos e acabam promovendo o preconceito e a manutenção das massas em cargos e ambientes sociais desprivilegiados.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, ao longo de anos, realizou diversos estudos voltados para a problemática das questões sociais e as desigualdades que elas podem causar, inclusive no ambiente escolar.

Segundo Bourdieu (2007), a estrutura social é um sistema hierárquico. Neste sistema tanto o poder material quanto o simbólico determinam a manutenção social do indivíduo em determinado grupo através do poder.

[...] numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados, antes de mais nada pela segregação que uma classe impõe, através dos mais diversos mecanismos, pela articulação e retomada dos

⁶ Apesar da citação de Bronckart, nosso foco não será o ISD, a abordagem adotada neste estudo estará voltada apenas para o sociointeracionismo proposto por Vygotsky.

produtos herdados do passado na produção do universo discursivo do presente. Estes universos, é obvio, não são totalmente independentes: há circulação entre eles. Caso não houvesse esta circulação, a própria dominação se tornaria menos eficaz. Nenhuma ingenuidade: a defesa dos processos interacionais como lugares de constituição destes universos discursivos não quer dizer a existência, nas situações materiais concretas de uma dada formação social, de uma harmonia, de uma simetria, de uma igualdade. (GERALDI, 1991, p. 55-56)

Para compreendermos melhor os conceitos de Bourdieu (1994), começemos pela ideia de Habitus. Segundo o autor, o indivíduo é condicionado por suas primeiras experiências, mas não somente por elas, pois outras experiências podem, inclusive, reestruturar as iniciais; dessa forma, aquilo que é chamado de herança biológica seria convertido em herança cultural.

O Habitus, na concepção de Bourdieu, é responsável pela produção e reprodução de práticas organizadas pelas vivências do indivíduo e também do coletivo que o cerca. São modos que foram incorporados à rotina através da família e sociedade e esses modos reproduzem características de um grupo de forma objetiva e subjetiva.

O Habitus é, portanto, um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p.191)

Logo as escolhas que fazemos com relação a viajar para determinado local, por um curso no ensino superior ou não, o estilo musical de que gostamos, nossas comidas prediletas, enfim, todas as nossas decisões são tomadas com base no nosso Habitus; disponibilizamos crédito e atenção exatamente àquilo que é socialmente comum ao grupo a que pertencemos sem nos darmos conta de que estamos dentro de uma estrutura que nos estrutura.

É no contexto destas construções que se produzem as ideologias, enquanto elaborações sistemáticas das experiências, das necessidades, das aspirações, selecionando, hierarquizando, estruturando seus componentes. Neste confronto, para usar uma expressão corrente, as classes dominantes articulam os elementos, enquanto que as classes dominadas, em função da apropriação dos meios de produção por aquelas, atomizam e fragmentam seus “modos de ver o mundo” e de representa-lo, sem que lhes permitam totalizações que levariam à reapropriação, reelaboração e projeção de seus desejos.

Encontramos aqui talvez a mais visível forma da ação da linguagem sobre os sujeitos: suas consciências se constituem e operam, conforme Bakhtin, através do material sógnico que ‘adquirem’ nos espaços das interações que a própria formação social lhes permite [...]. (GERALDI, 1991, p. 56)

O habitus pode ser compreendido, portanto, como uma síntese de nossos gostos, estilos de vida e como nos comportamos no mundo (BOURDIEU, 2007).

Segundo Araújo e Oliveira (2014),

O habitus inclui tanto as representações sobre si e sobre a realidade, como também o sistema de práticas em que a pessoa se inclui, os valores e crenças que veicula, suas aspirações, identificações etc. O habitus opera na incorporação de disposições que levam o indivíduo a agir de forma harmoniosa com o histórico de sua classe ou grupo social, e essas disposições incorporadas se refletem nas práticas objetivadas do sujeito. (p.21)

Partindo, pois, do pressuposto de que somos seres sociais e de que nossas escolhas são, muitas vezes, condicionadas por práticas sociais nas quais estamos inseridos, chegamos a uma problematização: nossos alunos, mais especificamente, os da EMEF Francisco Álvares Florence têm a dimensão dessas questões? Os pais, a comunidade escolar, o bairro em que eles vivem têm o hábito da leitura e da escrita? Leitura e escrita são vistos por essas comunidades como algo importante e prazeroso?

Ora, se somos o resultado de nossos gostos e estilos de vida e estamos imersos em um ambiente que não nos oferece estímulos para que novas habilidades sejam trabalhadas, torna-se muito difícil a criação de novos Habitus. Sabendo-se que o exercício da leitura e da escrita não é algo comum para a maioria das pessoas na sociedade brasileira, podemos inferir que também não seja para nossos alunos. Como então criar novas possibilidades para o ensino da leitura e escrita?

O ensino da escrita não deve partir de uma estrutura de exclusão, haja vista que em uma sociedade letrada não há sujeitos absolutamente leigos. A partilha de novos saberes por meio da oralidade e o respeito aos gêneros orais são caminhos para o ensino da escrita.

Há muito atribui-se à escrita um papel de grande importância e ela realmente o assume, todavia não devemos nos esquecer de que a fala, assim como a escrita, também possui notoriedade e relevância e não ocupa espaço inferior.

De acordo com Geraldi (2010, p.40-41)

Somente o exercício do poder, reservando a uma minoria estrita o acesso ao mundo da escrita, permitiu a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso escrito, produzindo um mundo separado, amuralhado, impenetrável para o não convidado. E de dentro destes muros, uma função outra se agrega à escrita, como se lhe fosse própria e não atribuída pelo poder que emana de seus privilegiados construtores e constritores: submeter a oralidade à sua ordem, função jurídico-policial por excelência, capaz de dizer o certo e o errado, ditar a gramática da expressão, regar os processos de negociações de sentidos e orientar, através de suas mensagens uníssonas e uniformes, os bons caminhos a serem trilhados.

Não há (ou pelo menos não deveria haver) mais espaços para a edificação de muros como os expressos por Geraldi, já que a historicidade da linguagem nos mostra que a língua não é unívoca, tampouco uma contínua indeterminação. Entre um extremo e outro, encontra-se

o sujeito que como usuário da língua, ora trabalha (mesmo que de forma inconsciente) para que ela evolua com o passar dos anos, ora permaneça sendo inteligível em um curto espaço de tempo.

Como o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam), a língua que se vai constituindo mantém-se porque se modifica. É neste sentido que a semântica de uma língua é relativamente indeterminada. (GERALDI, 1991, p. 14)

Quem são, afinal de contas, esses sujeitos capazes de construir ou não muros, de trabalhar com a manutenção ou mudança da linguagem?

Em uma concepção dialógica da língua o sujeito é: social, histórico e sofre as influências ideológicas do momento/local em que está situado. Ele não é um sujeito individual, dono de suas vontades e ações, tampouco assujeitado – indivíduo que não é dono de seu discurso, o reproduzidor de discursos ideologicamente planejados. Segundo Koch (2006),

[...] à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (p. 15)

O sujeito é, portanto, fruto de interações com outros sujeitos. Segundo Geraldi, 1991,

[...] a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo. (p. 33)

O aprendiz ao chegar à escola traz emaranhado consigo uma linguagem, as práticas de seu povo, sua cultura, o seu Habitus. Para que ele se torne um sujeito discursivo – indivíduo que utiliza de modo proficiente a linguagem nas modalidades oral e escrita - a escola deve proporcionar atividades que valorizem, como supracitado, a oralidade, haja vista, que através dela os sujeitos sentem-se mais à vontade, por terem pleno domínio, para produzirem seus textos. Além disso, a escuta e valorização da língua que o aprendiz chega à escola abre leque para o ensino de diversas variantes e bloqueia o espaço para práticas de preconceito linguístico, infelizmente, tão frequentes em nossas escolas, inclusive adotadas por colegas docentes que prezam unicamente pela variante culta da Língua Portuguesa.

[...] Pensar numa língua uniforme, falada em todo canto e em toda hora do mesmo jeito, é um mito que tem trazido consequências desastrosas para a autoestima das pessoas (principalmente daquelas de meios rurais ou de classes sociais menos favorecidas) e que tem confundido, há séculos, os professores de língua. (ANTUNES, 2009, p. 22)

Ao permitir que o aluno se sinta à vontade para partilhar seus saberes através do oral, o professor torna-se um ouvinte e entra no jogo da interação verbal, que é construído na relação entre um *eu* e um *tu*. Neste jogo deve haver a colaboração tanto do locutor quanto do interlocutor, já que o eu que enuncia precisa ser claro e o mais preciso possível, ao passo que, o interlocutor deve estar atento e buscar compreender o que o locutor quis dizer.

[...] esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto [...] a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido. (KOCK, 2006, p. 19)

Nesse contexto interacional, professor e aprendiz serão capazes de construir estrategicamente um texto, um evento dialógico. O texto é construído com base no *outro*, no interlocutor, exatamente por sua natureza dialógica, posto isto é tão importante que a escola esteja atenta à bagagem cognitiva dos alunos, afinal é através desse diálogo que o professor conseguirá abrir caminhos para a construção e edificação de outros saberes.

Segundo Geraldi, 1991

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor. (p. 102)

Segundo Barros (1997) o texto é:

- a) objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;
- b) produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. (Em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística (empirismo objetivo) ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam (empirismo subjetivo));

- c) dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;
- d) único, não reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não reiterável ou repetível. (p. 29)

Analisando o texto como objeto das ciências humanas e sua definição, fica evidente que a escola tem caminhado na contramão da criação de textos, ora por menosprezar a oralidade, tendo para com ela um olhar de inferioridade, ora por querer ensinar aos alunos “receitas prontas” que não resgatam todo contexto de criação, olhando apenas para a palavra solta, descontextualizada, fora do processo de enunciação e, portanto, sem discursividade alguma. Somado a isso, temos arraigado nos currículos escolares o ensino da gramática. Este ensino que deveria ser uma necessidade do aluno e posterior ao ensino de línguas, neste caso em particular ao ensino de Língua Portuguesa, acaba assumindo ainda hoje a comissão de frente em sala de aula, ocupando por inúmeras vezes a maior carga horária da disciplina.

É exatamente neste momento e por conta dessa inversão provocada pela Escola que o aluno que nasceu cercado de falantes do português e que também domina a língua portuguesa, passa a encará-la como algo extremamente difícil e se vê como um incompetente com relação ao aprendizado dela.

Como permitir então que o aprendiz tenha uma aprendizagem significativa enquanto sujeito discursivo?

Um ensino de línguas que, em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito-língua da lista de palavras e das frases soltas. (Antunes, 2009, p. 38)

Conforme Antunes (2009), não podemos nos esquecer enquanto professores de línguas, em especial, a portuguesa, que nenhuma língua existe sem a conexão com o espaço físico e cultural em que vivem os falantes, a *língua-em-função*; tampouco que a história, a sociedade e a cultura se constituem pela ação da linguagem praticada pelos falantes e que os falantes também se constituem por essa tríade; que as estruturas sociais moldam e regulam a língua; e que essa *língua-em-função* tem como fim a interação e intervenção humana por meio de textos orais e escritos.

2.1 A aquisição da linguagem

A atividade consciente dos homens difere acentuadamente, segundo Luria (1979), do comportamento presente nos animais. Três traços fundamentais são responsáveis por marcar essas diferenças.

Primeiramente, a atividade consciente humana não está, obrigatoriamente, ligada a necessidades biológicas. Grande parte das atividades por nós realizadas são sociais, historicamente adquiridas. O homem é regido por funcionalidades chamadas de superiores. Entre essas encontra-se a necessidade cognitiva, pela qual o homem é impelido a adquirir novos conhecimentos, a comunicar-se, a ser útil à sociedade. De acordo com Luria (1979), um exemplo de que os homens não agem, obrigatoriamente, em função de necessidades biológicas são os casos de heroísmo, onde uma pessoa é capaz de colocar sua vida em risco pela sua pátria, por exemplo, característica esta que não encontramos nos animais.

Um segundo traço que marca as divergências entre o comportamento dos animais e a atividade consciente humana fica evidenciada no fato de que os seres humanos são capazes de agir para além daquilo que veem, ao contrário dos animais. Como ilustração, pensemos em um cachorro que sofre ao ver uma vassoura e a associa a uma situação ruim por ter vivenciado, em um momento anterior, uma experiência negativa por conta desse objeto. Diferente dos animais, nós não precisamos necessariamente de impressões colhidas exteriormente para sofrermos por algo. Elementos exteriores podem nos levar a reflexão/sofrimento sim, mas não agimos pura e simplesmente a partir daquilo que vemos. De acordo com Vygotsky (2009) “os caminhos em direção ao intelecto humano e a uma linguagem humana não coincidem no mundo animal, as raízes genéticas do pensamento e da linguagem são diferentes.” (p. 141).

Por fim, o terceiro traço que marca a consciência humana está associada ao fato de que aos homens é permitido a assimilação de experiências sócio-históricas acumuladas pela humanidade.

A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal. (LURIA, 1979, p.73)

Ora, vimos que a atividade consciente dos homens difere dos comportamentos animais por três traços bem delineados. Durante muito tempo, estudiosos buscaram compreender, no entanto, de que modo essas características poderiam ser explicadas nas espécies humanas.

A Psicologia Científica, partindo dos princípios marxistas, verificou que

As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na *forma histórico-social de atividade*, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem. Essas formas de vida não existem nos animais, e a transição da história natural do animal à história social da humanidade deve ser considerada um importante passo [...]. (LURIA, 1979, p. 74-75)

O trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho, juntamente com o surgimento da linguagem, são os responsáveis pela formação social homem.

A primeira condição para a formação da atividade consciente dos homens foi o trabalho. A atividade de trabalho é tida como social e se realiza por meio de instrumentos que são preparados pelos homens. A produção desses instrumentos (que podiam ser as flechas ou lâminas, por exemplo) permitiu que a consciência humana se desenvolvesse. Esclarece-nos o psicólogo soviético: “A preparação dos instrumentos (que às vezes subentendia também a divisão natural do trabalho) por si já mudava radicalmente a atividade do homem primitivo, distinguindo-a do comportamento do animal.” (idem, p.76)

A elaboração dos instrumentos de trabalho permite, portanto, uma grande mudança na estrutura comportamental dos homens, já que a construção dos objetos passa a assumir um papel para além do imediato, do biológico, ou seja, não se trata somente da aquisição de alimentos. O homem compreende que aquele instrumento produzido por ele terá uma função futura, diferentemente do que ocorre com os animais, que, mesmo utilizando um meio para atender suas necessidades biológicas mais urgentes, não notam sua importância para um momento posterior.

Assim, “torna-se claro que a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo, mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho.” (LURIA, 1979, p.77)

Após a função social do trabalho e a criação de instrumentos, a linguagem assume a segunda condição para a formação da atividade consciente nos homens. De acordo com Luria, 1979, entende-se por linguagem “um *sistema de códigos* por meio dos quais *são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.*” (p.78)

Ao apropriar-se da experiência histórica e cultural o indivíduo é, portanto, capaz de se desenvolver para além do biológico, ou seja, por meio das interações sociais o homem (biológico, cognitivo e social) transforma-se e é transformado, em um diálogo contínuo nas e pelas relações produzidas em um determinado ambiente cultural através da linguagem. De acordo com Vygotsky (2009) “um desenvolvimento não é a simples continuação direta do

outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social.” (p. 149)

O sujeito vai formando, conseqüentemente, suas características através de uma constante interação com o mundo físico e social que o circunda; desta forma, ele é capaz de internalizar a cultura, transformá-la e promover intervenções nos ambientes em que está inserido de forma dialética. Logo, é por meio da linguagem que ele organiza e dá forma as suas experiências.

Sendo assim, a linguagem é compreendida, a partir deste enfoque, como uma concepção dialógica, como uma forma de interação social, fruto de um processo coletivo, sócio-histórico, cultural e ideológico. Compreende-se, portanto, que assim como as ferramentas assumem papel imprescindível para as atividades do trabalho, a linguagem assume para a interação social, tornando-se assim o instrumento psicológico capaz de mediar e facilitar as relações entre o mundo e o homem.

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem *assimilar essa experiência* e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que com o *surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico* desconhecido dos animais, e que *a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.* (LURIA, 1979, p.81)

A linguagem, enquanto mediadora simbólica, funciona de forma abstrata como um instrumento de representação da realidade e pode, pela sua natureza abstrativa, fazer referência a elementos e contextos ausentes ou não do espaço e tempo em que a conversação acontece. Assim sendo, os falantes são capazes de apresentar e/ou compreender situações e objetos sejam eles reais ou não, mesmo quando o contato com as situações e objetos não é direto.

Os sistemas simbólicos, como a linguagem, detêm papel relevante nas interações sociais e no estabelecimento e manutenção de conhecimentos compartilhados. Sendo assim, além de significar conceitos, torna-se necessário sua partilha para a interpretação do real, do mundo.

A linguagem nos proporciona menor dependência do contexto representado, além de permitir maior amplitude expressiva, principalmente quando pensamos na modalidade escrita. A mediação através dos signos, também, é responsável pelo auxílio e ampliação da memória e da concentração já que ela potencializa a capacidade humana de operar mentalmente sobre a realidade. Segundo Vygotsky (2009), esse operar mental é, portanto, responsável pela internalização de fatores históricos, culturais e ideológicos.

Vygotsky conclui portanto

[...] que o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem. Mas a conclusão principal é a de que, ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana. Por último, devemos esperar de antemão que, em linhas gerais, o próprio tipo de desenvolvimento histórico do comportamento venha a estar na dependência direta das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (Vygotsky, 2009, p.149)

Compreendemos, pois, que se a aquisição da linguagem foi de grande importância para a atividade consciente dos homens, adquirida e construída, paulatinamente, por meio de práticas histórico-sociais e culturais, não seria diferente com as práticas escritas. Compreender, no entanto, que não significamos o mundo de uma mesma maneira, através da forma oral e escrita, é de suma importância para o sucesso dos processos de ensino baseados em práticas dialógicas.

2.2 A escrita

A escrita completa (registro dos caracteres que compõem os sistemas linguísticos) teve seus primeiros registros por volta do ano 3.500 a.C. na Mesopotâmia entre os sumérios. Ela nasce como meio de expressão gráfica criada pelos povos para atender demandas de comunicação e interação, como as questões mercantis, por exemplo, que começam a ser ampliadas.

Ao longo dos anos o homem viu-se, portanto, diante da necessidade da criação de técnicas que o auxiliassem como um meio de expressão permanente e para tanto recorreu a diversos “arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nós, entalhes, desenhos.” (HIGOUNET, 2003, p.9)

[...] a escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano. (HIGOUNET, 2003, p.10)

A escrita provocou e ainda provoca nas sociedades muitas mudanças. Graças a ela ações antes tidas como impossíveis passam a acontecer com facilidade, como o armazenamento de ideias, por exemplo. Por meio dela ampliam-se os recursos comunicativos e interativos, além

disso é possível monitorar com mais facilidade as mudanças que ocorrem com o passar dos anos na própria língua, como por exemplo, verificar expressões que caíram em desuso ou que se incorporaram ao léxico de determinada população.

Ainda segundo Higounet, 2003,

[...] a escrita é não apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base de nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano. (p.10)

A escrita atual passou por algumas fases de desenvolvimento para que chegasse aos caracteres com os quais a representamos hoje. Dentre as principais etapas pelas quais ela passou, temos a escrita sintética; nessa etapa o homem primitivo ainda não era capaz de separar a frase em partes menores, dessa forma as ideias e/ou frases eram expressas por um sinal ou conjunto de sinais.

Uma segunda etapa importante nesse processo de evolução da escrita foi a da escrita analítica; nesta etapa o homem passa a decompor a frase em palavras, no entanto para que uma palavra fosse representada era necessário a adoção de um ideograma. A dificuldade de desenvolvimento dessa etapa deu-se pelo fato de que era necessário um grande número de sinais para representar os elementos, além de que, era preciso ter uma memória visual muito vasta para que os ideogramas fossem arquivados mentalmente.

Por fim, temos a escrita fonética; nessa etapa de desenvolvimento os homens passaram a notar o som das sílabas, em um primeiro momento, para depois, com o auxílio dos fenícios e gregos, respectivamente, passarmos para a escrita alfabética.

As grandes navegações e o comércio em expansão naquela época, exigiram dos fenícios conhecimentos diversos, entre eles a cartografia, a matemática e a astronomia. Graças a esses fatores, eles viram-se diante da necessidade da criação de um suporte que os auxiliasse a deixar a comunicação mais ágil e prática. Dessa forma sistematizaram vinte e dois caracteres para representar os sons dando assim origem ao alfabeto utilizado ainda hoje por uma grande variedade de línguas.

O alfabeto fenício arcaico possui apenas vinte e dois sinais puramente lineares. Apenas com o auxílio dos sinais consonantais, ele dava a possibilidade de escrever qualquer palavra. Foi essa simplicidade que, com o concurso das circunstâncias históricas, fez sua fortuna. (HIGOUNET, 2003, p.65)

Através da escrita novos modos de conexão social e com o meio são incorporados, haja vista que o escrever passa a ser necessário e recomendável em diversas situações. O processo da escrita permite, portanto, a ampliação de recursos comunicativos e interacionais, além de ampliar os repertórios de mundo e linguísticos de seus usuários, uma vez que eles passam a “ver” a concepção de mundo do outro, a individualidade que habita os sujeitos.

O processo de escrita realiza, portanto, o pensamento, registrando assim, por meio de palavras, a realidade que cada indivíduo consegue apreender do mundo.

A comunicação do pensamento humano, em geral, pode ser alcançada de inúmeras maneiras – a fala é apenas uma delas. E a escrita, entre outros usos, tem o de transmitir a fala humana. No entanto, a sociedade moderna aparentemente reforçou essa forma particular de comunicação. Talvez isso tenha ocorrido em parte porque, como uma representação de realidades externas, a comunicação por meio da arte gráfica parece mais objetiva, mais substancial do que a comunicação linguística. (FISCHER, 2009, p.13)

A escrita é, indubitavelmente, um fato social, já que define as mais diversas entidades da sociedade como a escola, a igreja, por exemplo, além de representar, como já expresso anteriormente, a individualidade de cada ser. Logo, estamos mergulhados em um mundo letrado que faz uso de práticas sociais letradas tendo a escrita por mediadora. Escrever é, pois, um ato de socialização.

Tanto a fala quanto a escrita são atos sociais, no entanto, não nos expressamos da mesma forma nas duas modalidades, já que o contexto de produção, quando pensamos na escrita, não é imediato, quando comparado à fala. A linguagem torna-se, deste modo, imprescindível para representar o contexto e/ou ideia que o locutor deseja expressar.

Por meio da escrita é possível, pois, ao interlocutor apresentar o seu contexto e situar o seu interlocutor com base nos elementos culturais, ideológicos e históricos, permitindo desse modo a criação de sentidos. Partindo desse pressuposto, temos o processo de escrita como um processo dialógico, já que desde a criação do texto, por meio da linguagem, o outro/o interlocutor é de extrema importância para que a compreensão ocorra.

Segundo Marcuschi, 2010, a escrita é um bem social indispensável para enfrentar as mais diversas situações em nosso dia a dia, além disso, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, ela torna-se mais do que uma tecnologia, estando, deste modo, atrelada as noções de “educação, desenvolvimento e poder.” (p. 17)

Não se deve, no entanto, entender a escrita como sendo uma representação da fala, isso porque a escrita não pode reproduzir características que são típicas da oralidade: as articulações que realizamos enquanto falamos, que vão desde os movimentos que fazemos com a boca até

os gestos que praticamos com as mãos; por outro lado, a escrita, também, possui traços que são bem característicos e que não estão presentes na fala, como o tamanho e formato das letras que utilizamos ao escrever/digitar algo, por exemplo.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro [...] (MARCUSCHI, 2010, p.17)

A tradição oral quando comparada à escrita assume um espaço de grande destaque nas mais diversas culturas, isso se dá pela precedência cronológica daquela em relação a esta entre os povos. Contudo, o uso da escrita assume, em algumas sociedades, um empoderamento tão grande que chega a ser considerada superior à oralidade.

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também o fato de uma certa identificação entre alfabetização e escolarização, o que não passa de um equívoco [...] (MARCUSCHI, 2010, p.18-19)

Permeada em praticamente todas as práticas sociais, a escrita exerce grande influência, inclusive em indivíduos que não foram alfabetizados. Convém lembrar que esses indivíduos apesar de não estarem alfabetizados, fazem parte de uma sociedade letrada. As práticas de letramento são frutos de um processo histórico e social e não devem ser entendidas com a alfabetização regular e institucional praticada pela Escola. A escrita é apenas uma das formas de letramentos disponíveis, deste modo, deve-se ter cautela e não associar o letramento pura e simplesmente a práticas escritas. “O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”. (MARCUSCHI, 2010, p.19)

Compreende-se deste modo que o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em textos informais e com fins utilitários, enquanto a alfabetização é fruto de um processo que, ao longo dos anos, foi destinado à Escola e encerra a missão de sistematizar habilidades que possam levar o indivíduo a ler e escrever. (MARCUSCHI, 2010).

Ora, com base no exposto nota-se que a oralidade tem uma vantagem cronológica absurda em relação à escrita. Verifica-se, ainda, que a escrita assume status de grande prestígio quando comparada à oralidade em muitas sociedades. Torna-se de suma importância salientar, no entanto, que na atualidade tanto escrita quanto oralidade são imprescindíveis para os processos em sociedade, além disso, convém apontar que cada uma delas assume um papel a depender do contexto em que está inserida e que os seus usuários não devem ser discriminados pela escolha de uma delas no momento de significar algo.

Sabendo-se que estamos cercados por tantas tecnologias e inteligências artificiais surge o seguinte questionamento: Para onde caminhará esse engenho da humanidade tão arraigado nas práticas sociais, a escrita? Segundo Fischer (2009) o uso da escrita na sociedade

mudará dramaticamente. Como resultado do computador pessoal, pode-se testemunhar a transformação já agora. Um número cada vez maior de pessoas está dependendo mais horas por dia usando linguagem escrita – isto é, o teclado – do que a linguagem falada. [...] Logo, a linguagem escrita pode vir a ser mais proeminente no mundo todo do que a falada. Um tipo diferente de língua está surgindo dessa interface artificial: uma ‘linguagem escrita oral’ ocupando uma posição especial entre a linguagem falada e escrita. (p.275)

Se a escrita desaparecerá efetivamente com o passar dos anos ou assumirá uma nova roupagem conforme nos aponta Fischer, ainda, não sabemos, contudo enquanto usuários de um sistema que existe e permeia as sociedades, enquanto profissionais que trabalham, diariamente, com o uso da escrita, podemos seguir buscando meios para que o ensino desta modalidade seja realmente efetivo e que por meio da aquisição desse bem, os indivíduos possam se empossar de tantos outros letramentos, em especial, aqueles que contemplam as práticas escritas.

Espera-se, portanto, que por meio da aquisição da escrita, os usuários da língua sejam capazes de questionar e ultrapassar as barreiras repletas de ideologias que nos são impostas, inclusive nas escolas por meio dos currículos adotados pelos governos.

2.3 O ensino da escrita

Como se dá esse processo de aquisição da escrita? Em que momento da história do indivíduo ele deve ser implantado? A quem cabe o ensino dela e que forma ele deve acontecer? Escrita e oralidade caminham juntas?

São muitas as perguntas que nos surgem quando pensamos na aquisição da escrita. Vimos que ela é um fato social e que rege, assim como a oralidade, as interações em sociedade, além de permitir a realização e transformação do pensamento através de recursos linguísticos.

São várias as práticas culturais que solidificam a escrita e uma delas é o processo de escolarização, talvez, por essa razão, o papel de ensino esteja tão atrelado à Escola. Antes de nos voltarmos para a função que a Escola propriamente assume e/ou deveria assumir com relação ao ensino, vamos buscar dialogar sobre as questões propostas no início deste tópico.

Levando em consideração a concepção de língua que enxerga o indivíduo como sujeito ativo, produto de uma realidade social, histórica e cultural, compreendemos que o processo de aquisição da escrita se dá no curso de interações discursivas significantes entre os homens.

Para Vygotsky (1988) as relações entre educação e desenvolvimento já existem antes mesmo de a criança ir para escola e não há como desmembrá-los, afinal desde nosso nascimento somos educados – pensando aqui em educação como um conjunto de processos acumulados pela humanidade – logo, verificamos que a aquisição da escrita não se dá através de um método, mas através de ações contínuas, frutos de uma vivência, de uma cultura, de um contexto sócio discursivo.

Segundo Rojo (1995), o desenvolvimento da escrita pela criança está atrelado a dois fatores: ao grau de letramento das instituições nas quais a criança está inserida, como a família e a pré-escola, por exemplo; e aos diferentes modos de participação dessa criança em práticas que envolvam a oralidade.

É no ‘fazer-de-conta que lê’ e no ‘fazer-de-conta que escreve’ – eles próprios práticas interacionais orais – que o objeto e as práticas escritas são recortadas e ganham (ou não) sentido (s) para a criança. Estes jogos se dão em diferentes instituições sociais (família, pré-escola, etc), que consignam ao sujeito diferentes papéis e possibilidades: o daquele que pode ler e escrever ou fazer de conta que lê e escreve e o daquele que não pode porque não o sabe. É na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, no brincar de desenhar e escrever (jogos de faz-de-conta) que se reencontra o sentido social da escrita [...]. (p. 71)

Leontiev (1988) aborda a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança. De acordo com o autor é por meio do brincar que o indivíduo desempenha papéis sociais, ou seja, representa aquilo que o adulto realiza no dia a dia.

Ainda segundo os pressupostos de Leontiev (1988) há uma característica nessa atividade do brincar que a distingue das demais; o indivíduo não a pratica pensando no resultado da brincadeira; o que realmente importa neste processo são as ações, o brincar em si.

E por que brincar? Para gastar as energias? Também, mas não só para isso. Ao observar os adultos que a rodeiam e as atividades que realizam, a criança sente o desejo de as realizar também, acontece que, na grande maioria das vezes, ela não domina as operações necessárias

para realizar aquela atividade. Ela, a criança, brinca, portanto, porque o mundo está se ampliando e porque ela quer fazer o que os adultos fazem.

A criança quer, ela mesma guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. Como se resolve essa contradição, a discrepância entre sua necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações do outro? Pode esta contradição ser resolvida? Ela pode ser solucionada, mas, para a criança, apenas por um único tipo de atividade, a saber, a atividade lúdica, em um jogo. Isto se deve ao fato de que um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma. (LEONTIEV, 1988, p. 122)

Ora, confirmamos, portanto, os pressupostos de Bourdieu (1994) ao verificarmos que o meio em que o aprendiz convive, bem como as pessoas que o rodeiam, influenciarão o seu Habitus, neste caso, mais especificamente, no seu processo ou não de aquisição da escrita.

Rojo, 2001, discutindo a relação entre letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula traz a seguinte visão

para os indivíduos que crescem dentro do padrão escolar de letramento, o processo começa nas trocas orais familiares e pré-escolares e tem continuidade ao longo de uma escolaridade, em geral, bem sucedida, até a universidade ou a pós-graduação. Nesses casos, oral e escrita não se separam tão radicalmente, mas, ao contrário, mantém relações complexas, de hibridização de gêneros e de modalidades. (p.68)

Partindo dos pressupostos apontados por ambas autoras fica evidente que indivíduos que são expostos a práticas envolvendo a oralidade e a escrita desde a infância através da família e da pré-escola poderão ter mais facilidade para o desenvolvimento da escrita social, pois ambas modalidades não foram totalmente dissociadas ao longo do processo de aquisição da escrita.

Voltando à Escola e ao ensino, verificamos que o problema está, a princípio, no fato de que a grande maioria das escolas concebem a escrita como um objeto de ensino sistemático e separado da oralidade.

Com base nos dados de um estudo realizado com crianças em processo inicial de aquisição da escrita, Rojo (1995) verificou que para o indivíduo em desenvolvimento as práticas de ler e escrever estão interligadas, ou seja, “ler leva a escrever” (p.78). Essa visão muda, no entanto, quando falamos do adulto que a escuta, ou da irmã mais velha (no caso do estudo apresentado), que já são alfabetizados. Nesses outros casos, ler está associado unicamente ao pronunciar das sílabas. Essa visão que dissocia a oralidade da escrita é típica da escrita escolar.

A escrita fica, dessa forma, associada no contexto escolar pura e simplesmente à produção de textos escritos. Somado a isso, o ensino de língua e o texto passam a ser vistos

apenas do ponto de vista gramatical, ficando fora de foco um estudo que verifique de fato os processos de construção e interpretação da atividade verbal, ou ainda, um estudo das estratégias utilizadas para construção de determinado tipo textual, sua estrutura, local de veiculação, por exemplo.

E a oralidade? A oralidade parece ser banida pelos docentes. Ela não é privilegiada no chão da sala de aula e como já exposto, acaba sendo “atacada”, tida como a “impura” que deseja entrar no solo sagrado da escola. Neste momento algumas dicotomias como “certo” e “errado”, acabam ganhando espaço sem que discussões importantes, como a variação linguística e os seus diferentes usos nas mais diversas situações, sejam realizadas.

Como pode a oralidade estar dissociada da escrita no processo de aquisição desta? Não pode! E esse tem sido o nosso erro – sim, encaixo-me no quadro de professores que de modo leigo e desinformado massacra(va) ou tenta(va) vestir uma roupagem dialógica nas práticas monologizantes, utilizando o texto apenas como um suporte para análise de fragmentos e frases soltas.

O trabalho com os gêneros textuais, dada a sua flexibilidade (sim, eles tornam-se flexíveis conforme os grupos sociais mudam e a língua que os rege também, dessa forma gêneros novos podem surgir e outros modificarem-se), é segundo Antunes (2009) um dos caminhos para o ensino da escrita. Os textos – orais e escritos - assumiriam o papel de objeto de estudos das aulas de Língua Portuguesa e por meio do trabalho com os gêneros seria possível identificar os mais variados tipos textuais, as estruturas que os compõe e até mesmo a gramática, por que não? No entanto, esse ensino não estaria voltado para si mesmo, e sim para as ocorrências encontradas no texto em análise, para o bom funcionamento da língua.

Partindo do texto como objeto, sempre tendo em mente que estamos falando de textos orais e escritos, construídos de modo colaborativo entre sujeitos sócio-históricos, deixaríamos de lado o ensino da palavra solta, sem contexto e daríamos à língua o espaço da dialogia.

A escrita sociointeracionista, aquela que inclui o outro em seu processo de produção, situando-o sócio-historicamente de modo interacional para intermediar as práticas sociais teria, enfim, seu papel assumido pelos aprendizes nos bancos escolares. Vista de outra perspectiva, que não a dialógica, a escrita torna-se apenas uma forma linguística e não se revela como um espaço sociodiscursivo em que são produzidos sentidos.

A escrita dialógica revela-se, portanto, primeiramente por uma orientação social, já que ela é direcionada para o *tu* e é determinada por ele em um contexto social; em um segundo momento, torna-se dialógica porque ao ser direcionada ao outro (*tu*), ela depende da compreensão e da resposta do outro. Segundo Geraldi (1991) “Devolver a palavra ao outro

implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra”. (pág. 178); e por fim ela é polifônica, visto que diferentes vozes produzem diferentes textos. Barros (1997) define a palavra polifonia

[...] para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. Trocando em miúdos, pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob aparência de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos. (p. 35)

Desse modo, esperamos que a adoção de práticas pedagógicas dialógicas voltadas para a emancipação do sujeito enquanto ser discursivo seja realidade nos ambientes escolares. Que o trabalho com os gêneros do discurso permita que o texto e todo o seu processo de produção sejam objetos de ensino-aprendizagem. Que a escrita pré-escolar da criança possa ser valorizada e reconhecida para além de desenho. Que a oralidade possa garantir, ao lado da escrita, lugar de destaque e respeito em práticas escolares, especialmente, quando pensamos em aulas de Língua Portuguesa. Que o preconceito linguístico seja convertido em conscientização e conhecimento das diversas variantes e mais do que isso, que o aprendiz saiba moldar a sua fala/escrita conforme os contextos em que interagir. Que a Escola seja constante lugar de interação, de troca, de construção e resposta – pensando e compreendendo aqui o Habitus do aprendiz, para que, então, ele possa assim ser respeitado e compreendido enquanto sujeito discursivo. E que o professor possa assumir novamente o papel de mestre, aquele que produz - e ensina – conhecimentos, que intervém didaticamente de modo fundamentado e gradual.

Por essa intervenção é que se poderá articular os diferentes tipos de conhecimentos (o linguístico e os não linguísticos), e desenvolver a necessária competência para falar e escrever, ouvir e ler de forma adequada às diferentes situações da comunicação social. (ANTUNES, 2009)

As escolas são espaços sociais de ensino-aprendizagem, de adesão ao conhecimento que a humanidade acumulou ao longo do tempo, contudo, o seu propósito vai além da mera divulgação, ela deve desempenhar um papel crucial na formação de indivíduos como membros da sociedade, inculcando valores éticos e promovendo o intercâmbio de ideologias. Ao discutir

o desenvolvimento de cidadãos críticos e proficientes, é essencial que façamos da Escola um local vivo de interações reais.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa será realizada em uma unidade escolar da rede municipal de ensino de Novo Horizonte/SP com alunos do 7º ano do ensino fundamental II durante as aulas de Língua Portuguesa. O estudo surge da necessidade de investigar como a adoção de novas práticas pedagógicas podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da escrita em sala de aula, haja vista, como apontado ao longo do texto, o desinteresse/fracasso dos aprendizes ao desenvolverem esta habilidade.

Uma investigação desta natureza deve conduzir-nos a olhar para as práticas já implantadas durante o ensino da escrita. Ao verificar, contudo, que de fato as práticas monológicas não são efetivas para que o aluno desenvolva em sua totalidade a escrita, tornando-se um sujeito crítico e proficiente, torna-se necessário, ainda, que novas práticas sejam analisadas e inseridas no ambiente de ensino.

Este estudo apresenta de modo breve algumas reflexões acerca das concepções, monológica e dialógica, que são e/ou podem ser utilizadas pela Escola no desenvolvimento de atividades relativas à produção escrita de alunos do ensino fundamental II.

Fundamentou-se, assim, que a adoção de prática dialógicas assumem um espaço de extrema importância para o desenvolvimento da escrita quando comparado a adoção de práticas monológicas no ensino formal da Língua Portuguesa. Os materiais didáticos adotados pela Escola em conjunto com a postura de grande parte dos professores⁷ dificultam, no entanto, a formação do sujeito discursivo e corroboram para a manutenção do Habitus dos aprendizes.

Em uma concepção dialógica a língua é compreendida “como um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas”. (Castilho, 2022, p. 12). Deste modo, lembramo-nos de que

a língua não se apresenta previamente pronta, disponível na sociedade, dada como um sistema do qual o indivíduo simplesmente se apropria. A sua (re)construção ocorre de modo contínuo no próprio processo interlocutivo, de acordo com as necessidades comunicativas que ali se apresentam. (CURADO, 2011, p.03)

⁷ Segundo Castilho (2010) o professor de Língua Portuguesa se defronta com três crises diferentes na realidade escolar: a crise social, a crise científica e a crise do magistério. A primeira crise aponta para o fato de que o êxodo rural facilitou a inserção de filhos de pais iletrados nas escolas, deste modo os materiais de ensino, que eram voltados aos alunos de classe média, já não dão conta dos novos alunos; A segunda crise, chamada de científica, aponta para três modelos teóricos: “a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura, e a língua como atividade social.” (pág. 11). Por fim, a terceira crise resulta das duas primeiras e “colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a ‘o que ensinar’, ‘como ensinar’, ‘para quem ensinar’ e, até mesmo, ‘para quem ensinar’. A isto se somam as deficiências de formação do magistério.” (p.13)

Koch, 2023, elenca as diferentes concepções de texto vivenciadas pela Linguística ao longo de décadas, bem como as evoluções presentes em cada etapa. Segundo a autora, várias concepções de texto fomentaram os estudos envolvendo a Linguística Textual. Abaixo apresentamos a noção de texto que se espera alcançar na Escola com a adoção de novas⁸ práticas:

8) texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional). (KOCH, 2023, p.12)

Com relação aos caminhos metodológicos desta pesquisa, adotamos uma orientação qualitativa, cuja referência se baseia numa concepção de base sociocognitiva interacional, em que o texto é tido como local de interação e de construção entre os sujeitos. Estes, por sua vez, são compreendidos como seres reflexivos, capazes de significar e ressignificar suas vivências nos meios em que estão inseridos. A criação textual, deste modo, não se dá somente na mente do aprendiz de forma individualizada, mas é o resultado de interações realizadas por e com ele.

Portanto, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente - nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução - e a dos próprios sujeitos - no momento da interação verbal. (KOCH, 2023, p. 44)

Nessa concepção, os textos não são compreendidos como produtos prontos e acabados, objetos de pura e simples análises sintáticas e/ou semânticas, como proposto por uma concepção monológica, mas sim como partes de uma atividade mais complexa, funcionando, pois, como fruto de intenções comunicativas e sociais dos falantes.

Segundo Ludke e André em uma pesquisa qualitativa

o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. [...] Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queira anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (1986, p. 5)

⁸ A expressão “nova” é utilizada para ilustrar que outras práticas são utilizadas em massa, diariamente, nas unidades escolares, as monológicas. Deste modo, ao utilizar outro meio para se compreender a linguagem, estaríamos diante de uma situação nova e não, necessariamente, diante de algo inédito.

Conforme Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa contemplará três fases, sendo elas: (i) aberta ou exploratória; (ii) sistemática – voltada para a coleta de dados; (iii) análise e interpretação dos dados e elaboração de relatório.

A primeira fase da pesquisa qualitativa, de acordo com Ludke e André (1986) é extrema importância para a definição do objeto de estudo, pois é por meio dessa fase exploratória que o plano inicial vai tomando forma enquanto é desenvolvido. Neste momento, há a possibilidade, por exemplo, de se reformular ou abandonar alguns pontos que a princípio tinham sido elencados como relevantes. Durante essa fase ainda é possível localizar informantes e fontes para o estudo e iniciar a coleta sistemática de dados, utilizando instrumentos e técnicas. No nosso caso, utilizaremos como instrumento o questionário.

Com base ainda nos estudos de Ludke e André (1986) a fase sistemática e a fase de elaboração de relatório surgem desde a primeira fase, a exploratória. Isso se dá pelo fato de elas não se complementarem por meio de uma sequência linear, mas acontecerem de maneira concomitante em vários momentos. Torna-se fundamental, por essa razão, a junção dos dados levantados, sua análise e partilha, para que deste modo pesquisador e participantes possam verificar e compreender as informações que foram recolhidas.

Estaremos centrados dentro desta pesquisa, portanto, na análise de documentos. A análise documental se tornará, deste modo, descritiva, exploratória e interpretativa e terá como intuito analisar e comparar os questionários respondidos ou não pelos alunos participantes, bem como, analisar as produções textuais finais produzidas pelos aprendizes.

A análise dos dados qualitativos estará ancorada no arcabouço teórico e objetivos gerais e específicos desta pesquisa. A partir do levantamento bibliográfico realizado, será possível estabelecer uma relação entre a fundamentação apresentada e os procedimentos investigativos na definição, constituição e análise do material coletado.

Os questionários compostos por perguntas subjetivas serão aplicados ao início e término do estudo e funcionarão como um instrumento de averiguação/aferimento da evolução ou não dos aprendizes com relação ao ensino da escrita quando adotadas práticas dialógicas.

Espera-se que: (i) por meio da aplicação de questionários seja possível verificar de modo crítico se houve ou não avanços nas produções dos aprendizes e, (ii) verificar se a prática da escrita assumiu uma posição diversa da encontrada, hoje, nos centros escolares – prática monológica - na trajetória deles enquanto sujeitos discursivos.

Com base nas respostas dos alunos às questões do questionário, poderemos traçar, ao final da pesquisa, a evolução ou não dos aprendizes com relação à produção textual quando

adotadas práticas dialógicas em um cenário que tem como currículo ainda um perfil monológico.

O questionário inicial terá como missão o registro das impressões dos aprendizes com relação ao exercício da escrita. Espera-se descobrir - no meu caso apenas comprovar o que os anos em sala de aula vêm demonstrando através das produções textuais dos alunos nas diferentes séries do ensino fundamental II, mas que torna-se de extrema importância para os registros e comprovação deste estudo – o que eles pensam da prática da produção de texto; se possuem o hábito de produzi-los; se o exercício da escrita é tido por eles como algo bom ou ruim; se eles têm o hábito de ler; se eles se consideram bons escritores; e, por fim, se eles acreditam que o momento destinado a escrita possa ser compreendido como prazeroso.

Para Vygotsky (1988) não há desenvolvimento sem educação. Segundo ele “Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (p.109). Partindo, pois, da premissa de que somos seres únicos, históricos, sociais e culturais, em constante embate, trabalharemos em sala de aula, também, com o gênero conto e suas diversas classificações (contos heroicos, maravilhosos, populares, etc.) nas versões orais e escritas e também com o gênero miniconto, partindo sempre da oralidade, a fim de que os alunos se sintam à vontade e confortáveis para discussões/produções textuais.

Por que partir da oralidade? O aluno já domina as práticas orais, nas quais ele está imerso e com as quais ele comunica-se diariamente.

Para Vygotsky (1988) o desenvolvimento da criança não se dá somente pelo o que ela faz sozinha, isso representa apenas uma parte do processo. Tudo o que a criança é capaz de fazer/compreender com a ajuda de um outro – no nosso caso, o professor – faz parte de seu desenvolvimento.

O que uma criança é capaz de fazer com a auxílio de adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de seu desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VYGOTSKY, 1988, p. 112)

Partindo, portanto, da modalidade que o aprendiz detém para o ensino dialógico da escrita, no caso, a oralidade, o processo de interação será mais efetivo. Posto isso, o estudo com os alunos acontecerá de forma casada ao material didático adotado pela rede municipal de ensino de Novo Horizonte para que os conteúdos já previstos pelo currículo sejam trabalhados. A estes conteúdos, no entanto, serão somados materiais extras a fim de que as atividades possam

auxiliar no desenvolvimento total dos alunos com relação ao conhecimento do gênero proposto, sua leitura e escrita.

Ao longo de uma sequência de aulas, os alunos terão contato com contos diversos. Leituras compartilhadas e interpretações serão realizadas conjuntamente em sala de aula. Inicialmente, rodas de conversas e a contação de causos pelos alunos serão proporcionadas a fim de que a criação textual por meio da oralidade seja explorada.

Partindo das temáticas presentes nas contações de histórias propostas/produzidas pelas crianças e das discussões promovidas durante as leituras dos contos em sala de aula, eles poderão produzir textos verbais e/ou não-verbais.

O gênero miniconto também será apresentado para a turma, haja vista, que ele já está previsto no material didático deles. As diferenças entre o conto e o miniconto serão apontadas e trabalhadas em sala de aula através da leitura e análise compartilhada de textos dos dois gêneros.

Ao final das atividades os alunos responderão, novamente, a um questionário. Por meio dele espera-se compreender em que medida as atividades ofertadas puderam contribuir ou não para as práticas escritas na escola.

As perguntas buscarão compreender: (i) se as atividades envolvendo a produção de textos orais e escritos foram importantes para eles; (ii) se a produção escrita tornou-se mais fácil ao partir de atividades orais; (iii) se a produção escrita tornou-se mais fácil com o auxílio de imagens; e (iv) se eles esperam que suas produções textuais sejam mais fáceis depois das atividades propostas em sala.

Espera-se que através dessa abordagem interacionista, os alunos sintam-se motivados e protagonistas do processo de construção textual, além disso, espera-se que com esse desvio de rota não sejam ofertadas atividades pré-concebidas e distantes do contexto em que os aprendizes estão inseridos, mas proporcionadas atividades que dialoguem com o patamar linguístico deles. Com isso, acreditamos que o gosto pela leitura e produção textual possa, paulatinamente, ir ganhando espaço entre esses grupos. A seguir, analisaremos os dados obtidos com as respostas fornecidas pelos aprendizes e algumas das produções textuais selecionadas.

4 ANALISANDO OS DADOS

O prazo destinado à aplicação das atividades em sala de aula foi bem curto, pois enfrentamos alguns percalços no caminho. Para que as atividades pudessem ter início e fossem realizadas em sala, precisávamos do parecer positivo do Conselho de Ética, haja vista, que nossa pesquisa envolvia seres humanos.

A documentação enviada para análise do Comitê teve de ser revisada uma vez e reenviada pois havia pontos que não estavam claros para os pareceristas. A segunda avaliação pelo órgão, no entanto, demorou um tanto além do esperado e somente em meados de outubro de 2023 é que o parecer favorável foi dado.

Após a liberação por parte do Comitê, enviamos aos pais a documentação que tinha como foco a permissão deles e o assentimento dos alunos para a participação no estudo.

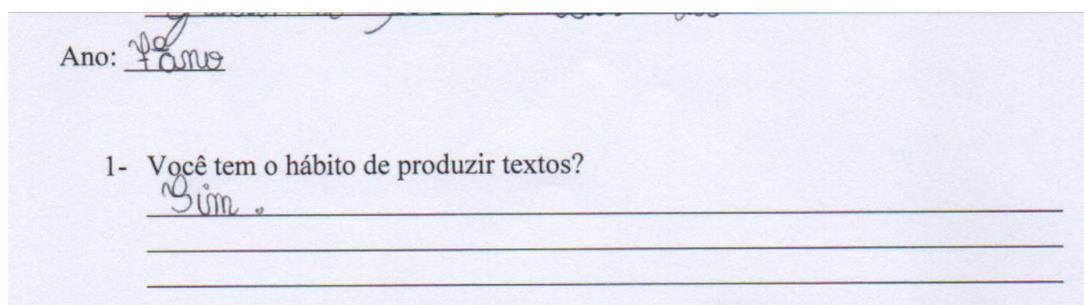
Com a autorização por parte dos responsáveis e com o assentimento dos alunos com relação às atividades previstas, iniciamos nossas rodas de conversas e contação de causos em novembro de 2023.

A documentação enviada ao Comitê de Ética, previa que as crianças tivessem o direito de não dar sequência nas atividades da pesquisa caso não houvesse mais o desejo de participar do estudo e, logo no início de nossas tarefas, em nosso segundo encontro, uma das alunas sinalizou que não tinha mais interesse em participar do grupo de pesquisa, deste modo, o número de participantes que seria de 15 alunos, passou a ser 14.

O questionário inicial da pesquisa foi aplicado em nosso primeiro encontro oficial e contava com cinco perguntas. Por meio dele esperava-se descobrir/registrar de forma idônea as percepções dos aprendizes com relação à leitura e escrita de textos.

A primeira questão, “Você tem o hábito de produzir textos?”, foi respondida por todos os alunos. Dos 15 participantes iniciais, dois afirmaram que sim, conforme nos mostra uma das respostas selecionadas na Figura 1 apresentada logo abaixo.

Figura 1- Questionário inicial de aluno



Ano: 7º ano

1- Você tem o hábito de produzir textos?
Sim.

Fonte: Elaboração própria

Seis alunos informaram que não e/ou às vezes em atividades escolares, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, conforme Figura 2.

Figura 2 – Questionário inicial de aluno

Ano: 7^o

1- Você tem o hábito de produzir textos?
A maioria das vezes faço produções
na escola.

Fonte: Elaboração própria

Cinco aprendizes afirmaram apenas que não tinham o hábito; um dos alunos disse que não gostava da escrita e outro, não ter interesse pelo assunto, conforme ilustrado pela Figura 3.

Figura 3 - Questionário inicial de aluno

Ano: 7^o

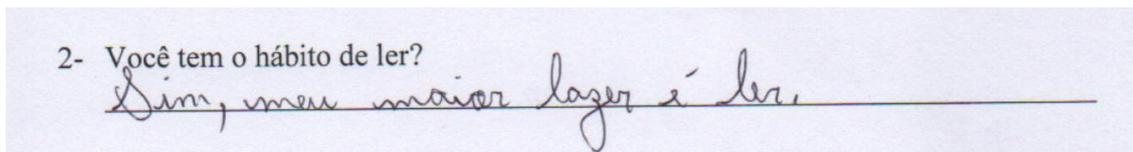
1- Você tem o hábito de produzir textos?
Não, pois não me interessa.

Fonte: Elaboração própria

A segunda questão presente no questionário tinha como enfoque a leitura – “Você tem o hábito de ler?”. Seis alunos revelaram que sim e, entre esses, um destacou que seu maior lazer era a leitura conforme Figura 4; três alunos afirmaram que a leitura não era algo habitual em suas rotinas e que a praticavam às vezes, como ilustrado pela Figura 5; seis alunos afirmaram que não; e três apontaram que não tinham o hábito, mas que realizavam a leitura durante as aulas na biblioteca⁹, conforme figura 6.

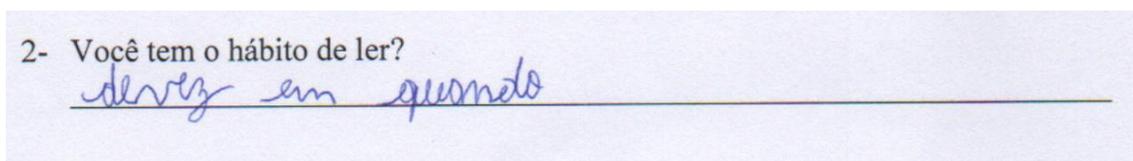
⁹ Todo bimestre há uma leitura destinada para cada ano/série nas escolas de ensino fundamental II da rede municipal de ensino de Novo Horizonte. No início de cada ano letivo é feito pela coordenação geral de área de Língua Portuguesa em conjunto com a coordenação da unidade escolar um levantamento dos títulos presentes em cada unidade. Após esse levantamento é realizada a separação por bimestres, deste modo, em cada ano o aluno irá ler com sua turma quatro livros, sendo um por bimestre. As aulas de leitura são direcionadas pelo professor de

Figura 4 - Questionário inicial de aluno



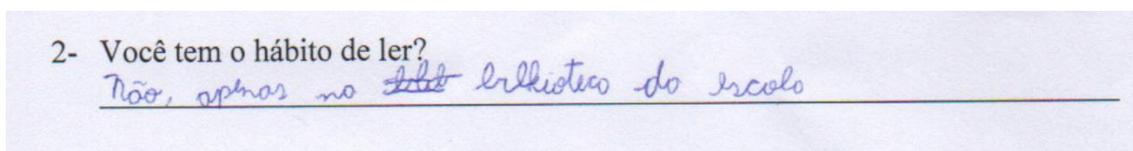
Fonte: Elaboração própria

Figura 5 - Questionário inicial de aluno



Fonte: Elaboração própria

Figura 6 - Questionário inicial de aluno



Fonte: Elaboração própria

“Você considera o exercício da escrita bom ou ruim? E por quê?”. Essa foi a terceira pergunta do questionário inicial. As respostas apontaram que a maioria dos estudantes consideravam o exercício da escrita bom. Segundo eles, a atividade poderia ajudar: (i) na melhora da coordenação motora; (ii) no aprendizado de palavras novas; (iii) na estimulação do cérebro; (iv) funcionar como um exercício de caligrafia, e também (v) como um preparativo para futuras entrevistas de emprego, conforme ilustrado pelas Figuras 7 e 8.

Um aluno afirmou que o exercício da escrita era algo chato e, outro, o apontou como irrelevante, conforme apresentado na Figura 9.

Fundamentos de Língua Portuguesa – uma disciplina que é trabalhada pelo professor de Língua Portuguesa e que tem como foco as habilidades de leitura e compreensão de textos, voltadas em especial para avaliações internas e externas (como o SAEB, por exemplo). O professor realiza a leitura juntamente com os alunos e ao término das aulas e/ou do livro, propõe atividades de compreensão.

Figura 7 - Questionário inicial de aluno

3- Você considera o exercício da escrita bom ou ruim? E por quê?

*Eu acho bom, pois estimula nos desenvol-
vimentos na leitura e na escrita*

Fonte: Elaboração própria

Figura 8 - Questionário inicial de aluno

3- Você considera o exercício da escrita bom ou ruim? E por quê?

*Eu considero bom, porque a gente aprende palavras
novas*

Fonte: Elaboração própria

Figura 9 - Questionário inicial de aluno

3- Você considera o exercício da escrita bom ou ruim? E por quê?

*irrelevante pois se você gosta
você escreve, se não, não é preciso.*

Fonte: Elaboração própria

A quarta pergunta do questionário tinha como finalidade descobrir se os alunos se consideravam bons escritores e por qual razão sim ou não. A caligrafia e os erros gramaticais foram a justificativa de seis alunos que não se consideravam bons escritores. Dentre esses seis, dois apontaram, ainda, o fato de não terem o hábito da leitura e, por essa razão, não dominarem o exercício da escrita com maestria e, outros dois, apontaram o fato de não serem criativos e/ou terem “brancos no cérebro” como um ponto negativo, conforme apresentado no recorte de respostas nas Figuras 10 a 13.

Figura 10 - Questionário inicial de aluno

4- Você se considera um bom escritor? Por quê?

Não, tenho vários erros de ortografia e muitas das vezes não tenho criatividade no momento em que estou escrevendo

Fonte: Elaboração própria

Figura 11 - Questionário inicial de aluno

4- Você se considera um bom escritor? Por quê?

Não, porque me dá tãncos no cérebro

Fonte: Elaboração própria

Figura 12 - Questionário inicial de aluno

4- Você se considera um bom escritor? Por quê?

Não, por conta que não sei produzir textos e pelo minha caligrafia

Fonte: Elaboração própria

Figura 13 - Questionário inicial de aluno

4- Você se considera um bom escritor? Por quê?

Não, pois não leio livros e não escrevo

Fonte: Elaboração própria

Ainda com relação à questão quatro, três alunos classificaram-se como bons escritores: (i) por ter uma caligrafia bonita; (ii) por ser criativo; (iii) por seguir as normas da Língua Portuguesa, se infiltrar nos temas propostos e ter a mente aberta, conforme Figura 14.

Figura 14 - Questionário inicial de aluno

4- Você se considera um bom escritor? Por quê?

Sim. Sigo as normas da língua portuguesa, procuro me infiltrar nos temas propostos e com a mente aberta para novos ideais.

Fonte: Elaboração própria

Os demais, seis alunos, classificaram-se como escritores medianos. A falta de criatividade foi um dos critérios de alguns deles para esse enquadramento, como ilustrado, por exemplo, pela Figura 15; outros discentes, apontaram, ainda, que apesar de serem medianos já criaram histórias e frisaram saber respeitar as normas gramaticais, conforme Figura 16.

Figura 15 - Questionário inicial de aluno

4- Você se considera um bom escritor? Por quê?

Não, tenho vários erros de ortografia e muitas das vezes não tenho criatividade no momento em que estou escrevendo

Fonte: Elaboração própria

Figura 16 - Questionário inicial de aluno

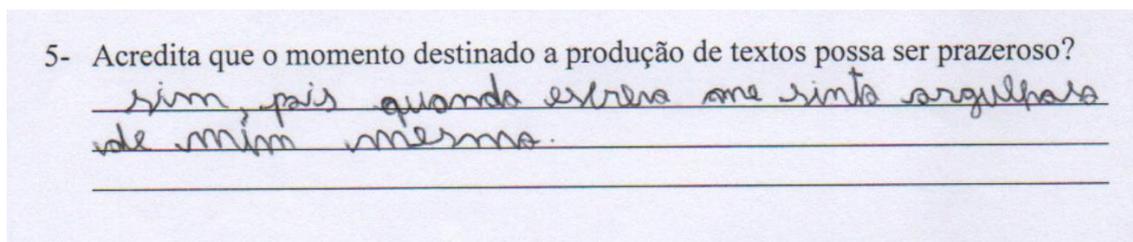
4- Você se considera um bom escritor? Por quê?

Não muito, mas sempre sigo o tema, as pontuações e etc

Fonte: Elaboração própria

A última pergunta do questionário inicial tinha como intuito descobrir se os alunos acreditavam que o momento destinado à produção de textos poderia ser visto como prazeroso. Oito alunos responderam que sim. Alguns justificaram suas respostas dizendo que: (i) este momento propicia conhecimentos; (ii) é um momento em que ele se sente orgulhoso; (iii) momento em que ele pode expressar suas opiniões. A Figura 17 ilustra um recorte das respostas apresentadas por esses alunos.

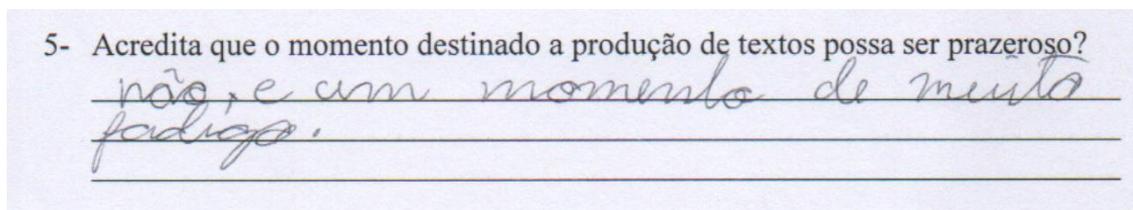
Figura 17 - Questionário inicial de aluno



Fonte: Elaboração própria

Ainda com relação à questão cinco, dois alunos apontaram que não acreditavam que o momento destinado à produção de texto pudesse ser visto como prazeroso. Um dos aprendizes afirmou que o exercício gera fadiga, conforme expresso pela Figura 18.

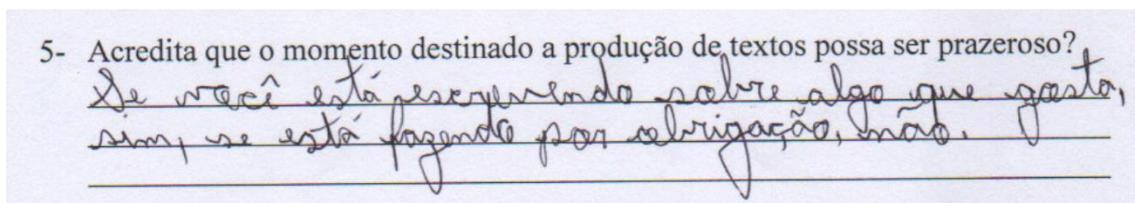
Figura 18 - Questionário inicial de aluno



Fonte: Elaboração própria

Por fim, cinco alunos disseram que dependendo da situação o momento da escrita pode ou não se tornar prazeroso. Segundo eles a criatividade e a obrigação são fortes indícios para que a atividade se torne prazerosa ou não, como ilustrado pela Figura 19.

Figura 19 - Questionário inicial de aluno

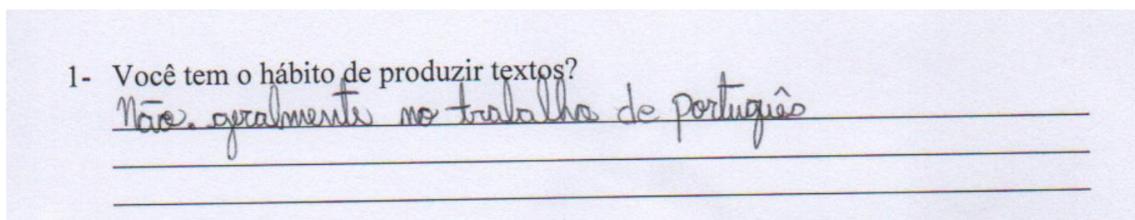


Fonte: Elaboração própria

Com base nas respostas iniciais de meus alunos foi possível criar um panorama daquilo que eles acreditavam ser um texto e quais fatores eram levados em conta por eles no momento da produção, além disso, foi possível verificar se a leitura e a escrita eram atividades que faziam parte da rotina deles e se ocupavam um lugar positivo no dia a dia desses estudantes.

Verificou-se que a produção de textos estava estreita e unicamente ligada à escrita na mente dos aprendizes. A aula de redação era para eles o único momento destinado à produção textual e, junto a esse imaginário, somava-se o suporte utilizado: papel e caneta. Veja um exemplo dessa realidade ilustrado pela Figura 20.

Figura 20 - Questionário inicial de aluno



Fonte: Elaboração própria

Durante nossos encontros iniciais, tivemos a oportunidade de realizar as rodas de conversa e contação de causos. Os momentos destinados as partilhas orais foram disputados pelos aprendizes, pois praticamente todos tinham algo para partilhar ou reconheciam-se nas partilhas que os colegas faziam. Como esperado previamente, essas tarefas tiveram grande participação e aceitação pelos alunos.

A oralidade em sala funcionou como ponto de encontro de sujeitos diversos, que com autonomia, conseguiam trazer suas vivências por meio da contação e relacioná-las com as dos colegas, respeitando, inclusive, a vez do outro falar. Notou-se, também, a adoção, por parte deles, de uma entonação diferente ao contar algo que causava um suposto medo, ou suspense, por exemplo.

Segundo Terzi, (1995) ao chegarem à escola e iniciarem a aprendizagem da língua escrita, as crianças provenientes de meios iletrados ou pouco letrados

[...] já apresentam um bom domínio da língua oral. Embora as habilidades comunicativas dessas crianças possam variar dependendo das características dos grupos sociais a que pertencem, todas elas ao iniciar o primeiro grau já são capazes de interagir com os membros da comunidade, expressando-se e fazendo sentido da fala do outro, respeitando as regras conversacionais estabelecidas em seu meio, adequando o registro, o tom, a entonação à situação de interlocução. Parece lógico, então, que tal experiência linguística venha influenciar a aprendizagem da língua escrita, uma vez que as modalidades oral e escritas da linguagem apresentam uma isomorfia parcial. (p. 91- 92)

Dando seguimento as análises das respostas obtidas através do formulário e, com base nas aulas seguintes, notou-se que o que Terzi (1995) afirma parecer lógico - que a experiência oral influencie na escrita – infelizmente, não ocorre em sala de aula, mesmo já tendo como foco alunos do ensino fundamental II. Segundo a autora as grandes taxas envolvendo o fracasso na aprendizagem da modalidade escrita revelam “que as crianças não usam o conhecimento da língua oral como suporte para tentar entender o funcionamento da língua escrita” (1995, p. 92), além disso, os estudos de Terzi (1995) apontam para o fato de que as práticas instauradas em sala de aula é que causam essa ruptura.

A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. Tal situação pode levar uma criança a duvidar das habilidades linguísticas que já adquiriu. Como consequência, essa criança começará a duvidar que entende o que lhe é dito e, sobretudo, que sabe falar a sua língua do jeito que a escolar quer. (CAGLIARI, 2011, p. 72)

Com relação a segunda questão do nosso questionário, foi possível confirmar o que já prevíamos: nossa comunidade escolar não tem o hábito efetivo da leitura. Segundo Rojo, 2004,

[...] a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio. (p. 01)

Conforme Rojo, 2004, as práticas didáticas adotadas pela Escola durante o letramento escolar não são capazes de desenvolver por completo as capacidades necessárias para que o aprendiz se torne um leitor proficiente. Essas práticas visam apenas o cumprimento de um currículo pré-estabelecido e que deve ser cumprido, dessa forma, as crianças são levadas, na maioria das vezes, apenas a localizar informações em textos, repeti-las e copiá-las.

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p.02)

Por essa razão as rodas de conversas e contação de histórias tornaram-se tão importantes para nosso estudo, pois além de funcionarem como ponto de partida para leituras e produções de contos e minicontos, permitiram com que os aprendizes trouxessem para o centro da aula seus “causos”, suas histórias e, automaticamente, a de suas comunidades, deste modo, por meio dessas partilhas foi possível criar conexões com os outros indivíduos, ora reconhecendo-se nas falas deles, ora descobrindo uma versão nova de algo que era familiar.

Dando seguimento em nossas análises, verificamos que treze alunos apontaram o exercício da escrita de maneira positiva. Como sujeitos imersos em uma sociedade rodeada pela escrita, os aprendizes têm ciência da importância que ela assume nos mais diversos meios e é papel da Escola, enquanto instituição, mostrar essa importância, bem como o ensino do dialeto padrão. A aquisição desse saber, no entanto, tem sido um desafio tanto para os alunos quanto para os professores.

[...] para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Pôr em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenha certa fidelidade à versão social (não-escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores. (LERNER, 2002, pág. 17)

Escrita e leitura precisam ser na Escola práticas sociais, práticas vivas, para que, efetivamente, os alunos apropriem-se delas e assumam seus papéis como integrantes da comunidade de leitores e escritores, para que suas produções possam expor suas ideias; informar a comunidade sobre determinado assunto; realizar reclamações; gerar humor, entre tantas outras funções que a escrita possa assumir no cotidiano desse sujeito.

A essa altura, acredito que esteja claro quais práticas instauradas em sala de aula tenham e venham causando essa quebra no aprendizado da modalidade escrita na escola. Ao longo do trabalho, elencamos algumas das características das práticas adotadas, ainda hoje, pelos centros de ensino, as práticas monológicas. Ancoradas na tradição gramatical, tendo a língua como mero instrumento de comunicação e sem analisar o contexto histórico e social em que as

relações acontecem e em que os sujeitos estão inseridos, essas práticas têm corroborado para que a aquisição da escrita seja cada vez mais complexa.

Analisando por esse viés, torna-se claro, então, as respostas referentes à questão quatro do questionário em que seis alunos afirmam não serem bons escritores e outros seis serem medianos. Entre as justificativas dadas por eles, deparamo-nos com a questão gramatical. Eles acreditam que a falta de domínio das normas gramaticais os torne maus escritores. Somado a isso, tivemos como justificativa a falta de criatividade dos aprendizes como uma das causas para que eles não se considerassem bons escritores. Será possível, no entanto, ser criativo e ter bons argumentos para se expressar na modalidade escrita – e até na modalidade oral - quando não nos familiarizamos com o que nos está sendo proposto? Quando a proposta de escrita não ressoa em nós e naquilo que nos cerca? Quando não nos reconhecemos como parte daquilo que nos é imposto? Certamente, não.

[...] Como a criança, ao entrar na escola, achava que já sabia falar sua língua, não consegue entender o porquê de tudo, de repente, ficar confuso, errado e difícil em sua mente. Essa é a realidade de inúmeras crianças pobres e menos favorecidas social e economicamente, ao entrarem para a escola. A adaptação delas ao modelo escolar não acontece da noite para o dia. Na verdade, elas deverão trilhar um longo caminho de adaptação e de aprendizagem, porque tudo o que diz relação à linguagem é sempre muito complexo e a aquisição de novas habilidades não ocorre no mesmo tipo de contexto em que ocorre a aquisição da linguagem, quando a criança aprende a falar. Esta, talvez, seja a questão básica mais importante das atividades linguísticas escolares no Ensino Fundamental. Grandes problemas, que as crianças, as escolas, os pais e o governo têm com relação ao progresso da aprendizagem das crianças nesse momento escolar, advêm da falta de compreensão dessa questão apresentada acima. Por outro lado, uma escola que consegue compreender a realidade linguística de seus alunos nos primeiros anos escolares pode desenvolver atividades de ensino e de aprendizagem que não ferem os alunos nem os mestres, mas, pelo contrário, trazem tranquilidade, alegria, prazer e sucesso. (CAGLIARI, 2011, p.74)

Outro ponto interessante de análise é o de que dos três alunos que se classificaram como bons escritores, dois apontaram o fato de terem uma letra bonita e respeitarem às normas gramaticais como tópicos que os tornavam bons. Essas respostas comprovam que as práticas monologizantes estão arraigadas não só nos professores, mas nos alunos também.

[...] são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina. (MARCUSCHI, 2010, p.09)

Ainda segundo os estudos de Terzi (1995), descobrimos que “em situações propícias a

oralidade passa a influenciar a construção da escrita” (p. 92) e foi exatamente por meio dessa ferramenta, a oralidade, que nossas aulas se desenrolaram para que pudéssemos avançar e significar, também, através da modalidade escrita, buscando assim implantar práticas diversas daquelas tidas como habituais e mudar o quadro apresentado pela questão cinco do questionário, em que apesar da maioria dos alunos – oito – afirmarem que o momento destinado à escrita pudesse ser visto como prazeroso, sete deles, acreditavam que não e/ou apenas em determinadas situações.

As rodas e contações de causos, somadas aos textos propostos pelos materiais didáticos adotados pela rede municipal de ensino, despertaram temáticas que abriram espaço para debates entre os participantes. Situações como o medo do que os outros pensam a nosso respeito foram despertadas e discutidas após a leitura do conto “A roupa nova do rei” de Hans Christian Andersen. As trapaças e as consequências que elas nos causam, também, foram tópico de discussão após a leitura dos contos “Às escuras” de Artur de Azevedo e “O compadre da morte” – conto da tradição popular brasileira. Esses textos foram porta de entrada para atividades que envolvessem a produção escrita.

Ao tomarem consciência de que sabiam produzir textos orais e de que era possível dialogar com os colegas e materiais diversos, os alunos mostraram-se mais participativos. A escrita de pequenos textos com base nas discussões que fazíamos em sala já não eram situações problemas. O conhecimento do gênero miniconto e sua estrutura despertaram a afeição dos aprendizes; “Um assim a gente consegue fazer” – disse-me um aluno durante a aula.

Em momentos destinados a produção escrita ficou nítido que a preocupação com o tamanho do texto, ou seja, a quantidade de linhas, o modo como eles deveriam escrever, os possíveis erros gramaticais, a famosa estrutura textual que eles deveriam seguir eram pontos que travavam a escrita dos alunos.

Ao longo das aulas, foi possível notar, que além da oralidade, as atividades que envolviam imagens deixavam os alunos mais à vontade e que o momento da criação se tornava mais fácil através delas. As imagens presentes em alguns dos contos apresentados serviram de inspiração para a escrita. Os alunos também fizeram mapas mentais das características presentes no conto popular e no miniconto. Deste modo, além da escrita, imagens foram utilizadas para significar o que estavam internalizando.

Segundo Gladis Cagliari (1999)

A diferença entre, por um lado, desenhos, figuras, fotografias, e, por outro, a escrita reside, principalmente, na maneira pela qual elas representam o ‘mundo’. Desenhos, figuras e fotografias, em geral, representam o mundo de maneira *direta*. A escrita, por

outro lado, representa o mundo de maneira *indireta*, porque na verdade, a escrita representa a **fala**, a **linguagem**, e é a linguagem que vai representar o ‘mundo’. (p. 11-12)

“No sistema ideográfico, a decifração (a leitura) parte das IDEIAS expressas pela escrita para depois recuperar os sons envolvidos. É exatamente o contrário do que acontece quando se escreve com letras”. (CAGLIARI, 1999, P.17) Ao escrever apenas com letras, observamos primeiramente os sons da língua para, posteriormente, registrar as ideias.

Dando sequência a análise dos dados coletados convém apontar que como nosso tempo era curto e já nos encontrávamos ao final do último bimestre, as propostas textuais presentes em nossos encontros passaram a ser abertas – abertas no sentido de que os aprendizes podiam criar textos sincréticos - e muitos deles significavam as dinâmicas ora por desenhos, ora pela escrita, ora de forma mista.

As atividades finais deste estudo previam a criação de um mural digital na plataforma Padlet com as produções realizadas pelos alunos, e o preenchimento de um novo questionário. Durante o mês de novembro, no entanto, as turmas passaram pelas últimas avaliações bimestrais do ano. Várias de nossas aulas foram destinadas a revisão dos conteúdos trabalhados durante o bimestre, além das aulas disponibilizadas para a aplicação e devolutiva das provas. Toda essa organização prevista pela unidade escolar deixou nosso cronograma muito apertado e, desse modo, não tivemos tempo hábil para a realização do mural digital. Somado a isso, vários alunos participantes do projeto pertenciam a zona rural e não tinham acesso à internet. Esses fatores impediram com que fizéssemos as atividades de modo remoto ou no contraturno das aulas, haja vista, que eles não estariam presentes e não teriam recursos para nos acompanhar a distância.

Como instrumento para fechamento e análise, positiva ou não, das novas estratégias adotadas em sala de aula, utilizamos as respostas colhidas pelo questionário final preenchido pelas crianças. Por meio dos apontamentos feitos por eles, foi possível comprovar e compreender o que já prevíamos com base nas aulas.

O questionário foi composto por quatro perguntas e tinha como intuito descobrir se as práticas adotadas em sala de aula tinham despertado nos alunos uma visão positiva com relação à produção de textos, em especial, os escritos.

Obtivemos treze formulários preenchidos ao final do estudo. Esse número corresponde a quantidade de alunos que estavam frequentes ao final das atividades propostas. Vale lembrar que o questionário inicial contava com quinze participantes, mas que uma das alunas pediu desligamento do projeto e, após as avaliações finais, uma criança mudou-se das regiões da unidade escolar e, conseqüentemente, não pode responder ao questionário final, pois deixou de

ser nossa aluna.

A primeira questão do questionário final buscava compreender se as atividades envolvendo a prática de produção de textos (orais e escritos) havia sido importante para eles. Todos os alunos responderam que sim. Segundo eles, as atividades foram interessantes e proporcionaram facilidade e estímulo para as produções orais e escritas, conforme apontam as Figuras 21 e 22 selecionadas abaixo.

Figura 21 - Questionário final de aluno

1- Na sua opinião, as atividades realizadas durante nossas aulas envolvendo a produção de textos (orais e/ou escritos) foram importantes para você?

Sim, pois aprendi a melhorar meus textos, aprendi ter mais ideias de criação não só nos textos orais como nos textos de escritos.

Fonte: Elaboração própria

Figura 22 – Questionário final de aluno

1- Na sua opinião, as atividades realizadas durante nossas aulas envolvendo a produção de textos (orais e/ou escritos) foram importantes para você?

sim, pois me fez enxergar outros lados da produção de texto

Fonte: Elaboração própria

Dando sequência a investigação, a segunda pergunta os questionava da seguinte forma – “Produzir textos escritos partindo da oralidade torna o exercício da escrita mais fácil? Se sim, de que forma?”. Nove alunos afirmaram que sim. Segundo eles partindo da oralidade o sujeito tem maiores chances de se fazer compreender; “o cérebro entende o que é para fazer”; há uma riqueza maior de detalhes; é mais fácil imaginar o que aconteceu; há mais informações disponíveis; a compreensão e a coleta de referências se torna maior; e é possível conhecer mais sobre o gênero proposto. Veja abaixo algumas das respostas selecionadas presentes nas Figuras 23, 24 e 25.

Figura 23 - Questionário final de aluno

2- Produzir textos escritos partindo da oralidade torna o exercício da escrita mais fácil? Se sim, de que forma?

Sim, pois se você faz um texto oral fica até mais fácil para o leitor entender.

Fonte: Elaboração própria

Figura 24 - Questionário final de aluno

2- Produzir textos escritos partindo da oralidade torna o exercício da escrita mais fácil? Se sim, de que forma?

Sim, se antes de escrever você conversa sobre o assunto, fica mais fácil de entender e pegar referências.

Fonte: Elaboração própria

Figura 25 - Questionário final de aluno

2- Produzir textos escritos partindo da oralidade torna o exercício da escrita mais fácil? Se sim, de que forma?

Sim, na minha opinião é muito bom por que não precisa entender o que é para fazer.

Fonte: Elaboração própria

Ainda com relação a segunda questão, dois alunos afirmaram que a produção não se torna mais fácil ao partimos da oralidade. Para eles o desenho é que torna o exercício acessível, conforme expresso pela Figura 26.

Figura 26 - Questionário final de aluno

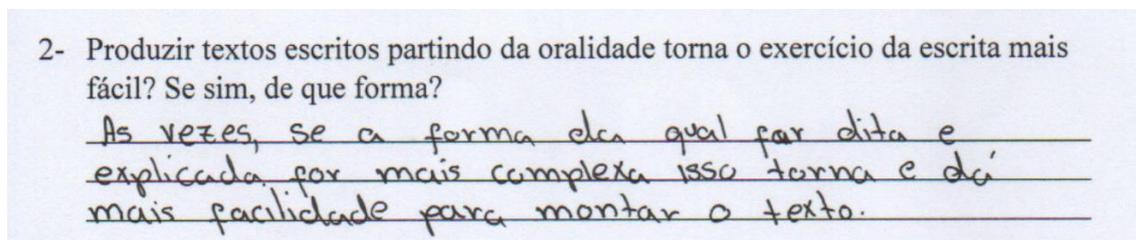
2- Produzir textos escritos partindo da oralidade torna o exercício da escrita mais fácil? Se sim, de que forma?

Não, produzir textos através de desenhos torna o texto mais fácil.

Fonte: Elaboração própria

Um aluno apontou para o fato de que depende de quem faz a partilha oral. Segundo ele, tudo depende de como essa “explicação” oral é feita, o que pode gerar facilidade ou não no momento de desenvolver a escrita, como registrado pela Figura 27.

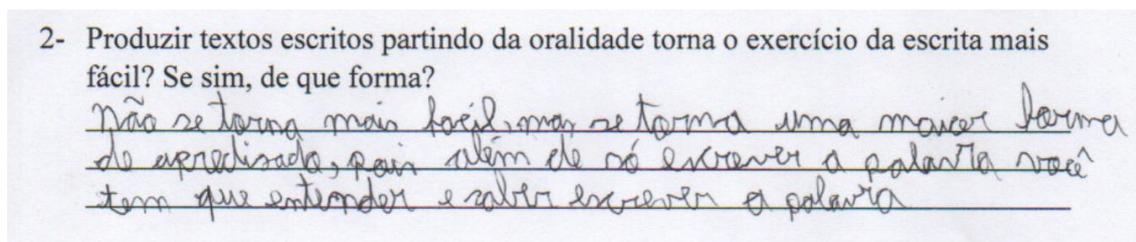
Figura 27 - Questionário final de aluno



Fonte: Elaboração própria

Por fim, um dos participantes apontou para o fato de que não se torna mais fácil, mas que é uma nova forma de aprendizado, pois segundo ele, há a necessidade de entendimento do que se está sendo dito para além daquilo que se deseja escrever, como ilustrado pela Figura 28.

Figura 28 - Questionário final de aluno

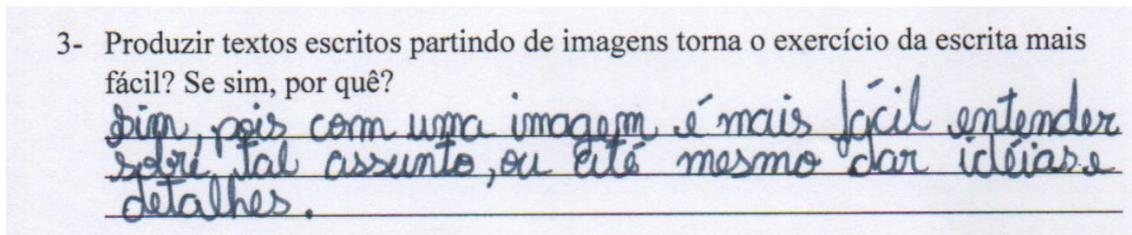


Fonte: Elaboração própria

Como expresse anteriormente, foi possível notar durante as aulas que as atividades que continham imagens, também, se mostravam atrativas para os alunos. Para que pudéssemos ter uma comprovação daquilo que se mostrava evidente em sala, a terceira pergunta presente no questionário foi: “Produzir textos escritos partindo de imagens torna o exercício da escrita mais fácil? Se sim, por quê?”.

Onze alunos foram categóricos dizendo que sim. Conforme relato, as imagens ajudavam na análise e interpretação do que estava sendo lido; além disso, elas ajudavam, segundo eles, no momento das descrições; e funcionavam como uma inspiração para a escrita, conforme exemplo expresse pela Figura 29.

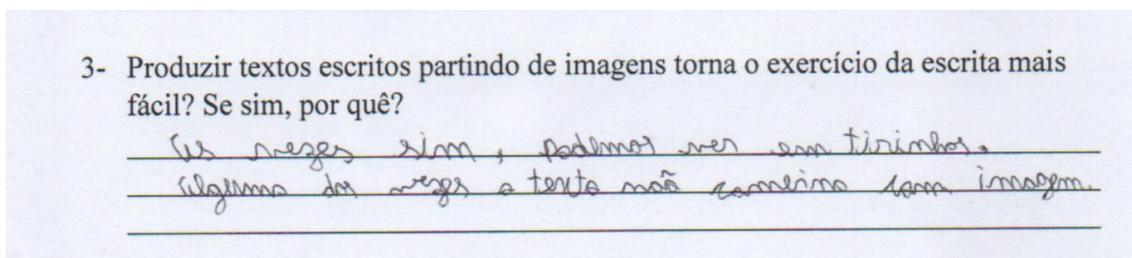
Figura 29 - Questionário final de aluno



Fonte: Elaboração própria

Um aluno apontou que, na maioria das vezes, as imagens auxiliavam, e nos deu como exemplo as tirinhas. No entanto, aproveitou o momento para frisar que em alguns casos “o texto não combina com as imagens”. Essa fala do aprendiz evidencia que ele possui certa dificuldade em realizar inferências e interpretar textos mistos, como ilustrado na Figura 30.

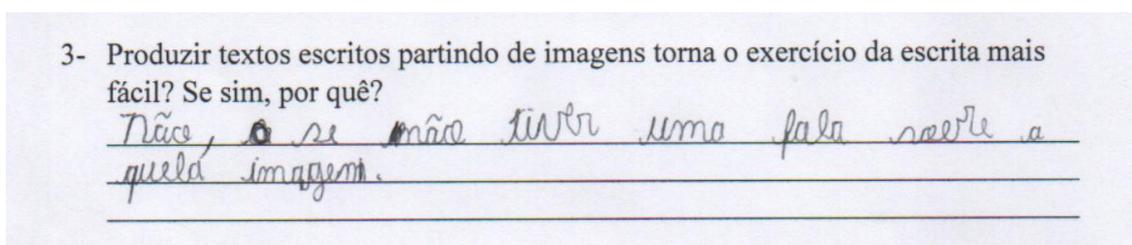
Figura 30 - Questionário final de aluno



Fonte: Elaboração própria

Um dos participantes afirmou que a imagem por si só não influenciava na escrita do texto, segundo ele era necessário que houvesse uma fala sobre a imagem para que esta pudesse efetivamente auxiliar no momento da produção escrita, conforme Figura 31.

Figura 31 - Questionário final de aluno



Fonte: Elaboração própria

A última pergunta presente no questionário tinha como expectativa saber se os alunos

esperavam que suas produções textuais se tornassem mais fáceis após as atividades que havíamos realizados juntos. Todos alunos foram unânimes e responderam que sim.

As imagens apresentadas pelas Figuras 32 a 35 ilustram algumas das respostas coletadas pelo questionário final da oficina com relação ao desempenho dos aprendizes quando questionados sobre suas expectativas para escritas futuras.

Figura 32 - Questionário final de aluno

4- Você espera que suas produções textuais daqui em diante sejam produzidas mais facilmente?

Em se espera que seja mais fácil por que sempre senti uma dificuldade de fazer, então sim eu acho que vai ser mais fácil.

Fonte: Elaboração própria

Figura 33 - Questionário final de aluno

4- Você espera que suas produções textuais daqui em diante sejam produzidas mais facilmente?

Sim, as atividades foram bem reflexivas e eu espero melhorar na escrita textual.

Fonte: Elaboração própria

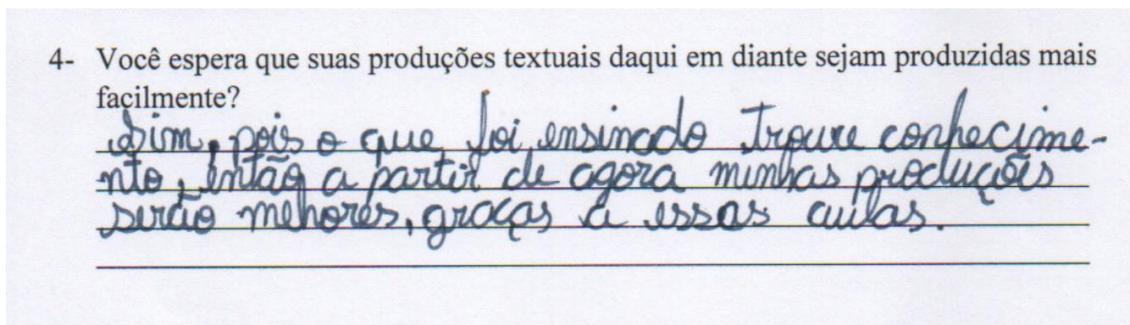
Figura 34 - Questionário final de aluno

4- Você espera que suas produções textuais daqui em diante sejam produzidas mais facilmente?

Sim, ainda tenho muito do que aprender, mas acho que irei conseguir ~~produzir~~ produzir textos mais fáceis.

Fonte: Elaboração própria

Figura 35 - Questionário final de aluno



Neste momento, em que pesquisadora e professora estão presentes na mesma pessoa, é claro que surge a dúvida: será mesmo que as atividades foram produtivas, prazerosas? Afinal, eles sabiam que essas atividades eram importantes para mim, para minha pesquisa e para os resultados finais deste estudo, somado a isso, embora eles já fossem alunos maiores e mais conscientes, ainda somos, enquanto professores, uma referência para eles e, o desdobramento das aulas e a apresentação de uma nova forma de apresentar os conteúdos podiam levá-los por um caminho diverso daquele que expressaram em suas respostas. No entanto, a docência em sala de aula ao longo de dez anos, foi, sim, um ponto importante e de confirmação durante essa prática. Sabe-se que nem todos os alunos terão, depois dessas poucas atividades aplicadas ao final de um bimestre, grande facilidade para realizar a escrita, mas foi possível notar que a participação e interação deles nas atividades tornou-se maior. Além disso, a aversão às aulas e aos conteúdos também passou a ser menor.

Acredito que o meu olhar enquanto professora para um horizonte diverso do habitual já tenha causado nas turmas uma nova experiência de leitura/produção e, as respostas dos aprendizes comprovaram o que a prática vinha demonstrando. Olhar para as condições de produção em que os alunos estavam inseridos trazendo para a sala a oralidade e, a partir disso, criar estratégias foi de extrema importância para o desenvolvimento positivo das atividades.

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada [...]. (TERZI, 1995, p.91)

Sabe-se, no entanto, que a grande parcela de alunos da rede pública de ensino, em especial, os matriculados na EMEF Francisco Álvares Florence são provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo, logo notamos que o desenvolvimento da oralidade e escrita não se influenciam mutuamente, somados ao fato de que a Escola está ancorada em uma prática

monológica, que visa, como exposto anteriormente, uma concepção de ensino que debruça-se, ainda hoje, no produto pronto, no texto, e não nas condições de produção, no discurso.

Segundo Rojo (1995)

o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escritura, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está – ou não está – inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. (p. 70)

Torna-se, portanto, de extrema urgência que o quadro docente arrisque-se a adotar práticas na contra mão daquilo que escola têm implantado ao longo das últimas décadas, a fim de que a oralidade, a leitura e escrita possam ser gradativamente inseridas no ambiente dos adolescentes e de seus pares de forma que, com o passar dos anos, os índices relacionados às produções textuais e a qualidade dessas produções sejam cada vez melhores. Somado a isso, que os alunos se sintam parte do processo educativo por meio de suas partilhas e vivências.

Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade - informações, indicações, regras, modelos -, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo "de cóp"; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica. (ROJO, 2004, p. 7-8)

Como último ponto de discussão, antes de falar dos meios de que nos utilizaremos para tentar disseminar os dados encontrados, torna-se pertinente um olhar para algumas das produções realizadas pelos alunos. Nossa proposta inicial tinha como foco a criação de um mural digital na plataforma Padlet, como já exposto anteriormente, mas que por algumas razões não pôde ser desenvolvido. Durante nossas vivências em sala de aula, os alunos foram criando, de forma oral e, posteriormente, no papel, atividades e selecionando as que eles mais gostavam ou as que eles desejavam reproduzir e/ou subir no mural online. Essas atividades estarão disponíveis ao final deste trabalho para que possam analisá-las.

Do recorte feito pelos aprendizes em suas produções, nota-se que de catorze participantes, nove fizeram referência direta à morte em seus textos. É certo que essas produções não surgiram do nada. Elas são frutos de textos trabalhados em sala de aula como o

conto “O compadre da morte” e do miniconto “Conto de quase fada” de Ana Mello. O primeiro texto trouxe para nossas discussões temáticas para além da morte. Por meio dele, pudemos discutir e abordar questões diversas como a esperteza, a falta de compromisso com as questões assumidas, as consequências de nossas atitudes. Com a leitura do miniconto de Ana Mello, trabalhamos o papel da mulher na sociedade atual, sua importância, valorização e desvalorização no mercado de trabalho, o machismo exercido não só pelos homens, entre outros tópicos que eles levantavam durante as aulas.

Como produto final selecionado por eles, vemos que a morte foi, no entanto, o elemento mais representado. Vários podem ser os motivos pelos quais eles resolveram retratar a morte, seja por ilustração, pela escrita ou por ambos, mas acredito que esse elemento tenha sido o mais representado por eles pelo fato de ser algo comum a todos nós enquanto seres vivos. Em suas vivências, imersos em suas comunidades, antes mesmo de chegarem ao ensino escolar, eles podem ter tido experiências envolvendo a perda de um ente querido, de um animal de estimação ou até mesmo de uma planta. A morte é um elemento presente no meio em que esses sujeitos vivem, desenvolvem-se. Há, portanto, por parte dos aprendizes um empoderamento para falar dessa temática, pois eles, feliz ou infelizmente, já passaram por situações envolvendo a morte. Esse indivíduo retrata o tema, pois tem conhecimento sobre ele, por sentir-se à vontade para falar, escrever, desenhar sobre, por estar cerceado por pessoas que também o conhece.

A seleção feita por eles permitiu verificar que as rodas e contação de histórias são momentos valiosos de partilhas e de reconhecimento, em especial, reconhecimento de si a partir da fala do outro, mas para além disso, a seleção apontou para o fato de que as produções escolhidas para compartilhamento com os demais são produções em que eles mais se reconhecem, em que eles têm vivência. Comprovamos, portanto, nossas suspeitas iniciais de que uma prática dialógica permite com que o aluno interaja com o mundo que o cerca e com seus pares e, dessa forma, crie, recrie, ecoe, discorde de textos, opiniões e pessoas.

Para disseminação das ideias e resultados encontrados com esta pesquisa, pretendo compartilhar, inicialmente, as informações com os colegas de profissão em momentos de formação/capacitação nas unidades escolares da rede em que atuo (HTPC).

5 CONCLUSÃO

Os resultados alcançados ao longo dos estudos funcionaram como termômetro avaliativo para as questões aqui levantadas. Acredito que com a adoção de práticas dialógicas o ensino da leitura e da escrita possam assumir gradativamente espaço de vital importância na vida dos aprendizes, em especial, os de escolas públicas.

As respostas encontradas através desta pesquisa apenas confirmam o que os estudos de grandes autores, que foram elencados durante deste estudo, vêm demonstrando ao longo dos últimos anos. O desafio de ensinar a leitura e a escrita às crianças é grande e uma tarefa árdua para a Escola, no entanto de máxima necessidade e urgência.

Compreende-se, portanto, que a adoção de práticas puramente monológicas para o ensino da escrita não beneficia o aprendiz tão pouco sua participação em um processo de produção que contribua efetivamente para as condições reais em que ele está inserido. Nota-se, ainda, que o emprego dessas práticas acaba por valorizar atividades pré-estabelecidas, noções gramaticais e estruturas textuais.

Espera-se que ao engatarmos a marcha e sairmos ao contrário da rota seguida pela maioria dos centros de ensino, possamos auxiliar no processo de emancipação dos aprendizes, em especial, aqueles pertencentes as camadas mais desprivilegiadas socialmente e, que possamos auxiliar na mudança de Habitus de tantas famílias. Espera-se, ainda, que este estudo seja de grande valia para a comunidade acadêmica, para meus colegas de professores, bem como para os meus discentes – razão pelo qual desenvolvi este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. "Língua, Texto e Ensino - Outra Escola Possível". Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, C.M. & OLIVEIRA, M.C.S.L. *Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo* - Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP - 8(2), São João Del-Rei, julho/dezembro/2014.
- BAKHTIN, M. O problema do texto. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BARROS, D.L.P. *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 27-38
- BOURDIEU, P. *Esboço de uma Teoria da Prática*. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática, n. 39, p. 46-86. 1994.
- _____. *A economia das trocas simbólicas* (5a ed.). São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRONCKART, J. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- CAGLIARI, G.M & CAGLIARI, L.C. *Diante das letras*. – Campinas/SP: Mercado de Letras, 1999
- CAGLIARI, L.C. *Algumas questões de linguística na alfabetização*. In: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140>, 2011.
- CASTILHO, A.T. *A língua falada no ensino de português*. 8ª ed. – São Paulo: Contexto, 2022.
- CURADO, O.H.F. Linguagem e dialogismo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 26-33, v. 11.
- FIORIN, J.L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2022.
- FISCHER, S.R. *História da escrita*. Trad. Mirna Pinsky. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA., 1991.
- _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos. Pedro & João Editores, 2010.
- HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. [tradução da 10ª edição corrigida]. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. –

Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEONTIEV, A.N. “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar” in VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, pp. 119-142

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A.R. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1979, p. 71-84, volume I.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MELO NETO, J.C.D. *Obra completa: volume único*. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345

MICHELETI, L.I.S. *Instituições de ensino superior privadas como refúgio nas trajetórias das camadas populares*. Araraquara, 2021

OLIVEIRA, M.K. O Pensamento de Vygotsky Como Fonte de Reflexão sobre Educação. In.: CADERNOS CEDES, n. 35, Campinas Papyrus, 1995.

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. 5º Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

____ *Introdução à linguística textual – Trajetória e grandes temas*. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2023.

ROJO, R.H.R. “Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”, in KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas,SP: Mercado de Letras, 1995, pp. 65-89.

____ “Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso?”, in: *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento/ Luiz Antônio Marcuschi ... [et al]; Inês Signorini (org.)*. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.51-74

____ “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania”. São Paulo:SEE: CENP, 2004.

ROJO, R.; ALMEIDA, E.M. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

TERZI, S.B. “A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados”, in KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas,SP: Mercado de Letras, 1995, pp. 91-117.

TOKARNIA, M. *Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos*. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 11/09/2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil->

[perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos#:~:text=De%202015%20para%202019%2C%20a,de%20193%20milh%C3%B5es%20de%20brasileiros>](#). Acesso em: 29 de abril de 2022.

VYGOTSKI, L.S. “Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar” in VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* São Paulo: Ícone, 1988, pp. 103-117

VIGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*; tradução Paulo Bezerra. – 2ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WHITAKER, D.C.A. *Ideologia e cultura no brasil: sugestões para uma análise do nosso processo cultural, à luz da teoria crítica da sociedade*. São Paulo. Perspectivas, 1982.

ANEXOS

ANEXO A - A ROUPA NOVA DO REI - Hans Christian Andersen (1837)¹⁰

Há muitos e muitos anos atrás, havia um rei tão apaixonado, mas tão apaixonado por roupas novas, que gastava com elas todo o dinheiro que possuía. Pouco se importava com seus soldados, com o teatro ou com os passeios pelos bosques, contanto que pudesse vestir novos trajes. E ele tinha mesmo um para cada hora do dia, tanto que, ao invés de se dizer dele o que se diz de qualquer rei: “O rei está ocupado com seus conselheiros”, por exemplo, dele se dizia sempre a mesma coisa: “O rei está se vestindo”.

Na cidade em que vivia, a vida era muito alegre; todos os dias chegavam multidões de forasteiros para visitá-la, e, entre eles, certa ocasião, chegaram dois vigaristas. Sabendo do gosto do monarca, e tramando dar nele um golpe, fingiram-se de tecelões, e apresentaram-se no palácio dizendo-se capazes de tecer os tecidos mais maravilhosos do mundo. E não somente as cores e os desenhos de seus tecidos eram magníficos, mas também os trajes que faziam possuíam a qualidade especial de se tornar invisíveis para aqueles que não tivessem as qualidades necessárias para desempenhar suas funções e também para aqueles que fossem muito tolos e presunçosos.

“Devem ser trajes magníficos —pensou o rei. “E se eu vestisse um deles, poderia descobrir todos aqueles que em meu reino carecem das qualidades necessárias para desempenhar seus cargos. E também poderei distinguir os tolos dos inteligentes. “Sim, estou decidido a encomendar um desses trajes para mim!”

Entregou então a um dos tecelões uma grande soma em dinheiro como adiantamento, na expectativa de que assim os dois começassem imediatamente o trabalho. E foi o que aconteceu: depois de receberem uma grande quantidade de seda pura e fio de ouro, material que guardaram em seus alforjes, os dois vigaristas prepararam os teares e fingiram entregar se ao trabalho de tecer, embora não houvesse um só fio nas lançadeiras.

“Gostaria de saber como vai o trabalho dos tecelões” —pensou um dia o rei. Todavia, temendo ser ele mesmo um tolo, ou alguém incapaz de exercer a função de rei, desistiu de ir pessoalmente e decidiu mandar outra pessoa em seu lugar.

Todos os habitantes da cidade conheciam as maravilhosas qualidades do tecido em questão, e todos, também, desejavam saber, por esse meio, se seus vizinhos ou amigos eram

¹⁰ No material apostilado do sistema de ensino da Aprende Brasil adotado pelo município de Novo Horizonte, este é o primeiro conto a compor o tópico de “Contos tradicionais ou populares” e por meio dele é que as atividades de leitura terão início, por essa razão, ele faz parte das atividades anexas ao trabalho de pesquisa.

tolos.

“Mandarei meu fiel primeiro ministro visitar os tecelões” - pensou o rei. “Será o mais capacitado para ver o tecido, pois é um homem muito hábil e ninguém cumpre seus deveres melhor do que ele”.

E assim o bom e velho primeiro ministro dirigiu-se ao aposento em que os vigaristas trabalhavam nos teares completamente vazios. “Deus me proteja!” —pensou o ancião, e abrindo bem os olhos pensou “Mas eu não vejo nada!”

Os dois vigaristas, então, notando a expressão de espanto no rosto do velho, pedem-lhe que se aproxime e opine acerca do desenho e do colorido do tecido. Mostram-lhe o tear vazio e o pobre ministro, por mais que se esforçasse para ver, não conseguia enxergar coisa alguma, porque não havia nada para ver.

“Deus meu! —pensava. “Serei eu tão tolo assim?” E não querendo que ninguém soubesse de sua tolice e menos ainda que o julgasse incapaz de exercer a função de ministro, imediatamente respondeu:

“É muito lindo! Que efeito encantador!!” E fitando o tear vazio através de seus óculos: “O que mais me agrada são os desenhos e as maravilhosas cores que o compõem. Asseguro-lhes que direi ao rei o quanto gosto de seu trabalho!”

“Ficamos muito honrados em ouvir tais palavras de vossos lábios, senhor Ministro” — replicaram os tecelões. E imediatamente começam a verbalmente descrever os detalhes do complicado desenho e das cores que o formavam.

O ministro ouviu-os com a maior atenção, com a intenção de repetir essas palavras quando estivesse na presença do rei.

Percebendo que seu plano estava dando certo, os dois vigaristas pedem então mais dinheiro, mais seda e mais fio de ouro, para dar prosseguimento a seu trabalho. Porém, assim que recebem o solicitado, guardam-no como antes. Nem um só fio foi colocado no tear, embora eles fingissem continuar trabalhando apressadamente.

Passado algum tempo, o rei envia outro fiel cortesão para verificar o progresso do trabalho dos falsos tecelões e a fim de saber se eles demorariam muito para entregar o tecido. A este segundo enviado aconteceu a mesma coisa que com o primeiro:

“Não acha que é uma fazenda maravilhosa?” —perguntaram os vigaristas, mostrando e explicando um desenho imaginário e um colorido não menos fantástico, que ninguém conseguia ver.

“Sei que não sou tolo” —pensava o cortesão; “mas se não vejo o tecido, é porque não devo ser capaz de exercer minha função... Melhor pois não dar a perceber esse fato.”

E assim foi, até que o rei convencido de que ele próprio deveria ver o tal tecido enquanto ainda estivesse no tear, pediu que outros mais cortesãos, dentre os quais o primeiro ministro e o outro palaciano que haviam fingido ver o tecido, o acompanhassem em uma visita aos falsos tecelões.

Chegando lá, viu que os dois vigaristas com o maior cuidado trabalhavam no tear vazio, e com grande compenetração.

“É magnífico!” —exclamaram o primeiro ministro e o palaciano.

“Digne-se Vossa Majestade a olhar o desenho. Que cores maravilhosas!” E apontavam para o tear vazio, pois não tinham dúvidas de que as outras pessoas viam o tecido.

“Mas o que é isto?” —pensou o rei. “Não estou vendo nada! Isso é terrível! Serei um tolo? Não terei capacidade para ser rei? Certamente não poderia acontecer-me nada pior.” E assim pensando, exclama:

“É realmente uma beleza esse tecido!” “E merece minha melhor aprovação.” E manifestava sua aprovação por meio de alguns gestos, enquanto olhava para o tear vazio, pois ninguém poderia supor que ele não estivesse vendo coisa alguma. Por sua vez, todos os outros cortesãos olhavam e obviamente também não viam nada. Porém, como nenhum queria passar por tolo ou incapaz, todos fizeram coro às palavras de Sua Majestade.

“É uma beleza!” - exclamavam. E aconselharam o rei a mandar fazer uma roupa com aquele tecido maravilhoso, e que a estresse no grande desfile que se iria realizar daí a alguns dias.

Os elogios ao inexistente tecido corriam de boca em boca e toda a cidade estava curiosa e entusiasmada. E o rei condecorou os dois vigaristas com a ordem dos cavaleiros e concedeu-lhes o título de Cavaleiros Tecelões...

Na noite anterior ao desfile, os dois vigaristas, querendo que todos testemunhassem seu grande interesse em terminar a roupa do rei, passam a noite toda trabalhando, à luz de dezesseis velas. E fingem tirar a fazenda do tear, e cortá-la com enormes tesouras e costurá-la com agulhas sem linha de espécie alguma até finalmente dizer:

“Já está pronto o traje do rei!!”

O rei, então, acompanhado por seus mais nobres cortesãos, vai ao atelier dos vigaristas, e um deles, levantando um braço, como se segurasse uma peça de roupa, diz:

“Aqui estão suas calças. Este é o colete!!! Veja, Vossa Majestade, aqui está o casaco!! Finalmente, dignai-vos a examinar o manto!! Estas peças pesam tanto quanto uma teia de aranha. Quem as usar mal sentirá o seu peso...”

E embora ninguém visse nada, todos fingiam ver, enquanto ouviam os vigaristas a

descrever as roupas, porque todos temiam ser considerados tolos ou incapazes.

“Tirai agora vossas roupas, Majestade - disse um dos falsos tecelões - e assim poderá experimentar a roupa nova na frente do espelho”.

E o rei tirou a roupa que vestia e os impostores fingiram entregar-lhe peça por peça sucessivamente e a ajudá-lo a vestir cada uma delas. “Que bem assenta este traje em Sua Majestade!!!” “Como está elegante!!! Que desenho e que colorido! É uma roupa magnífica!”

“Estou pronto” – disse finalmente o rei, completamente nu. “Acham que esta roupa me assenta bem?” E novamente mirou-se no espelho, a fim de fingir que se admirava vestido com a roupa nova.

E os camaristas, que deviam carregar o manto, inclinaram-se fingindo recolhê-lo do chão e logo começaram a andar com as mãos no ar, carregando nada, pois também eles não se atreviam a dizer que não viam coisa alguma.

À frente o rei andava orgulhoso e todos os que o assistiam das ruas e das janelas, exclamavam:

“Como está bem vestido o rei! Que cauda magnífica! A roupa assenta nele como uma luva!!!” Nunca na verdade a roupa do rei alcançara tanto sucesso!!

Até que subitamente uma criança, do meio da multidão gritou:

O rei está nu!!!

“Ouçam! Ouçam o que diz esta criança inocente!” - observou o pai a quantos o rodeavam.

Imediatamente o povo começou a cochichar entre si.

“O rei está nu! O rei está nu!!!” - começou a gritar o povo.

E o rei ouvindo, fez um trejeito, pois sabia que aquelas palavras eram a expressão da verdade, mas pensou: “O desfile tem que continuar!!!”

E, assim, continuou mais impassível que nunca e os camaristas continuaram segurando a sua cauda invisível.

https://static.poder360.com.br/2018/11/roupa_nova_rei-texto.pdf. Acesso em 04 de setembro de 2023.

ANEXO B - ÀS ESCURAS - Artur de Azevedo

Havia baile naquela noite em casa do Cachapão, o famoso mestre de dança, que alugara

um belo sobrado na Rua Formosa, onde todos os meses oferecia uma partida aos seus discípulos, sob condição de entrar cada um com dez mil-réis.

D. Maricota e sua sobrinha, a Alice, eram infalíveis nesses bailes do Cachapão.

D. Maricota era a velha mais ridícula daquela cidadezinha da província; muito asneirona, mas metida a literata, sexagenária, mas pintando os cabelos a cosmético preto, e dizendo a toda a gente contar apenas trinta e cinco primaveras - feia de meter medo e tendo-se em conta de bonita, era D. Maricota o divertimento da rapaziada.

Em compensação, a sobrinha, a Alice, era linda como os amores e muito mais criteriosa que a tia.

O Lírio, moço da moda, que fazia sempre um extraordinário sucesso nos bailes de Cachapão, namorava a Alice, e no baile anterior lhe havia pedido... um beijo.

- Um beijo?! Você está doido, seu Lírio?! Onde? Como? Quando?

- Ora! Assina você queira...

- Eu não dou; furte-o você se quiser ou se puder. Isto dizia ela porque bem sabia que as salas estavam sempre cheias de gente, e a ocasião não poderia fazer o ladrão.

Demais, D. Maricota, a velha desfrutável, que andava um tanto apaixonada pelo moço, que aliás podia ser seu neto, tinha ciúmes e não os perdia de vista.

Mas o Lírio, que era fértil em ideias extraordinárias, combinou com um camarada, o Galvão, que este entrasse no corredor do sobrado às 10 horas em ponto, e fechasse o registro do gás.

Se o Lírio bem o disse, melhor o fez o Galvão; mas ao namorado saiu-lhe o trunfo às avessas, como vão ver.

Faltavam dois ou três minutos para as 10 horas, quando ele se aproximou de Alice e murmurou-lhe ao ouvido:

- Aquela autorização está de pé?

- Que autorização?

- Posso furtar o beijo?

- Quando quiser.

- Bom; vamos dançar esta quadrilha.

Mas a velha D. Maricota levantou-se prontamente da cadeira em que estava sentada e enfiou o braço no braço do moço, dizendo:

Perdão, seu Lírio! Esta quadrilha é minha! O senhor já dançou uma quadrilha e uma valsa com Alice!

E arrastou o Lírio para o meio da sala.

De repente, ficou tudo às escuras.

Passado um momento de pasmo, D. Maricota agarrou-se ao pescoço do Lírio e encheu-o de beijos, dizendo muito baixinho:

- Ingrato! Ingrato! Foi o meu bom amigo que apagou as luzes!

E aqui está como ao Lírio saiu o trunfo às avessas.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000059.pdf>. Acesso em 04 de setembro de 2023.

ANEXO C - O COMPADRE DA MORTE

Um pobre homem morava em um casebre com a mulher e seus seis filhos. Quando nasceu seu sétimo filho, despediu-se da mulher e saiu pelo mundo para procurar alguém que pudesse ser padrinho do menino. Percorreu longo caminho e nada! Todos os que ele encontrava não aceitavam ser compadres de alguém tão miserável.

Foi quando disse:

— Era melhor encontrar a morte que ficar vagando pelo mundo sem esperança de nada.

A Morte, que por um acaso passava por aquele caminho naquela hora, escutou e, sentindo-se querida e desejada, ofereceu-se para ser a madrinha da criança. O homem, como não tinha muita opção, decidiu aceitar a oferta da sinistra criatura. Isso feito, combinaram o dia e a hora do batizado.

Quando acabou a cerimônia, a Morte disse ao novo compadre: — Compadre meu, em sinal da minha gratidão por ter sido escolhida para ser madrinha de seu caçula, vou fazer do compadre um homem rico para que, assim, cuide bem do meu afilhado. De hoje em diante, você será médico e, com minha ajuda, nunca errará no que disser sobre a vida ou a morte do paciente. Preste atenção: quando for visitar um doente e me ver na cabeceira da cama do enfermo, receite qualquer coisa: água pura, chá de flor de laranjeira, três goles de losna, pó de tripa de cabrito ou mesmo um banho de Sol que ele ficará bom. Se eu estiver nos pés da cama, não faça nada porque o caso estará perdido.

O homem entendeu direitinho. Colocou na porta do casebre 8 uma placa dizendo que atendia como médico. Não demorou nada a aparecerem pacientes desesperados atrás de ficarem bons. Bastava o falso médico visitar o doente, olhar na cabeceira da cama onde estava, em pé, a comadre, para ter certeza de que a pessoa não morreria. E assim ia logo prescrevendo:

— Trate de tomar duas colherinhas de mel de abelha com leite de vaca malhada que nada mais terá. Não morre nem tão cedo!

— Este vai viver muito! Basta tomar três copos d'água duas vezes ao dia...

— Passe o rabo de um gato por cima da ferida sete vezes ao dia. É tiro e queda!

— Assim que a Lua sair, dê três pulinhos, tome três golinhos de garapada de cana-da-índia e terá vida longa!

Ou, caso visse a megera nos pés da cama, não poupava a família: — Tratem do funeral, pois logo logo esse aí vai estar na terra dos pés juntos!

Como aqueles que ele “tratava” ficavam bons, o homem passou a nadar em dinheiro.

Um dia, adoeceu o filho do Rei e este mandou buscar o famoso médico, oferecendo muitas riquezas para que ele salvasse a vida do príncipe. Ao fazer a visita, viu a comadre nos pés da cama. Como não queria perder a fama de que era bom curandeiro, planejou enganar a Morte. Mandou que os criados virassem a cama: os pés passaram para a cabeceira e a cabeceira para os pés. A Morte, muito contrariada, foi-se embora, praguejando e jurando que se vingaria do compadre traidor.

Tempo depois, o falso médico estava em casa quando apareceu sua comadre. Disse ela que o levaria, pois seu tempo havia chegado e seu filho caçula já era um homem feito.

— Mas ainda não quero morrer, comadre! Deixe-me ficar mais um ano... — implorou ele.

— Como somos compadres, vou deixar que fii que mais um ano! Mas antes preciso que você vá até a minha casa.

— Só vou se prometer que eu volto!

— Prometo — disse a Morte.

Então, ela levou o homem num relâmpago até os seus domínios. Mostrou a casa toda. Chegaram a um salão repleto de velas acesas de todos os tamanhos, umas já se apagando, outras bem acesas, outras esmorecendo. O homem, curioso, quis saber o que eram aquelas velas.

— É a vida de cada pessoa — explicou a Morte. — Cada um tem uma vela acesa. Quando a vela acaba, a pessoa morre. O médico foi perguntando pelos amigos e conhecidos e vendo o estado das vidas. Até que lhe ocorreu perguntar pela vida dele. A Morte mostrou um toco de vela.

— Minha nossa! Essa que é a minha vela? Então eu estou por um sopro!

A famigerada disse:

— Está com horas de vida. Por ser meu amigo, trouxe-o aqui para ver, mas você me fez prometer que o levaria de volta. Portanto, vou deixá-lo morrer em casa.

Então, um sono profundo caiu sobre o homem. Quando acordou, estava na sua cama rodeado pela família. Chamou a comadre e pediu:

— Comadre, me conceda a última caridade. Deixa eu rezar um Padre-Nosso.

— Pode rezar — concordou a Morte.

— A senhora jura que não me leva antes de eu terminar a reza?

— Juro!

O homem começou a rezar: “Padre-Nosso que estás no céu...”. E calou-se. A Morte disse:

— Vamos, compadre, reze o resto!

— Nem pense nisso, comadre! Você jurou que me dava tempo de rezar o Padre-Nosso, mas eu não expliquei quanto tempo vai durar minha reza. Vai durar anos e anos... A Morte foi-se embora, zangadíssima porque mais uma vez foi enganada pelo compadre.

Anos e anos depois, o homem, velhinho, ia passeando nas suas grandes propriedades quando reparou num corpo caído no chão. Aproximou-se e viu que era um morto. Pensou: “Que sina triste morrer sozinho sem ter ninguém que lhe encomende a alma. Melhor rezar um Padre-Nosso pela criatura”. E começou a rezar, terminando a reza inteirinha.

Assim que disse o amém, a Morte, espertamente, levantou-se do chão e bateu-lhe o cajado na cabeça. Nesse instante, apagou-se a vela da vida do compadre da Morte.

E foi assim que certa vez um homem tornou-se compadre da Morte, enganou-a duas vezes, mas não conseguiu enganar a terceira. Que fiquem em alerta os espertalhões! Um dia, a Morte vem para levar a todos!

https://www.editoramadreperola.com/wp-content/uploads/2019/07/degustacao_historias_bem_contadas.pdf. Acesso em 23 de abril de

2024

ANEXO D - MINICONTOS¹¹

Conto de quase fada - Ana Mello

Casou princesa.

Morreu bruxa.

Os duendes chorando na beira do caixão.

¹¹ No material apostilado do sistema de ensino da Aprende Brasil adotado pelo município de Novo Horizonte, estes são os minicontos que compõem o tópico de “Contos tradicionais ou populares”.

O marido transformado em dragão.

<http://www.anamelloescritora.com.br/?apid=5443&tipo=6&dt=&wd=Prosa%20e%20Poesia&titulo=MINICONTO:%20Conto%20de%20quase%20fada>. Acesso em 04 de setembro de 2023.

ANEXO E - O dinossauro – Augusto Monterosso

Quando acordou o dinossauro ainda estava lá.

<https://medium.com/reflex%C3%B5es/o-dinossauro-e-outras-pequenas-est%C3%B3rias-74edb70f2d93>. Acesso em 04 de setembro de 2023

ANEXO F – PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO

ANEXO G – PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO

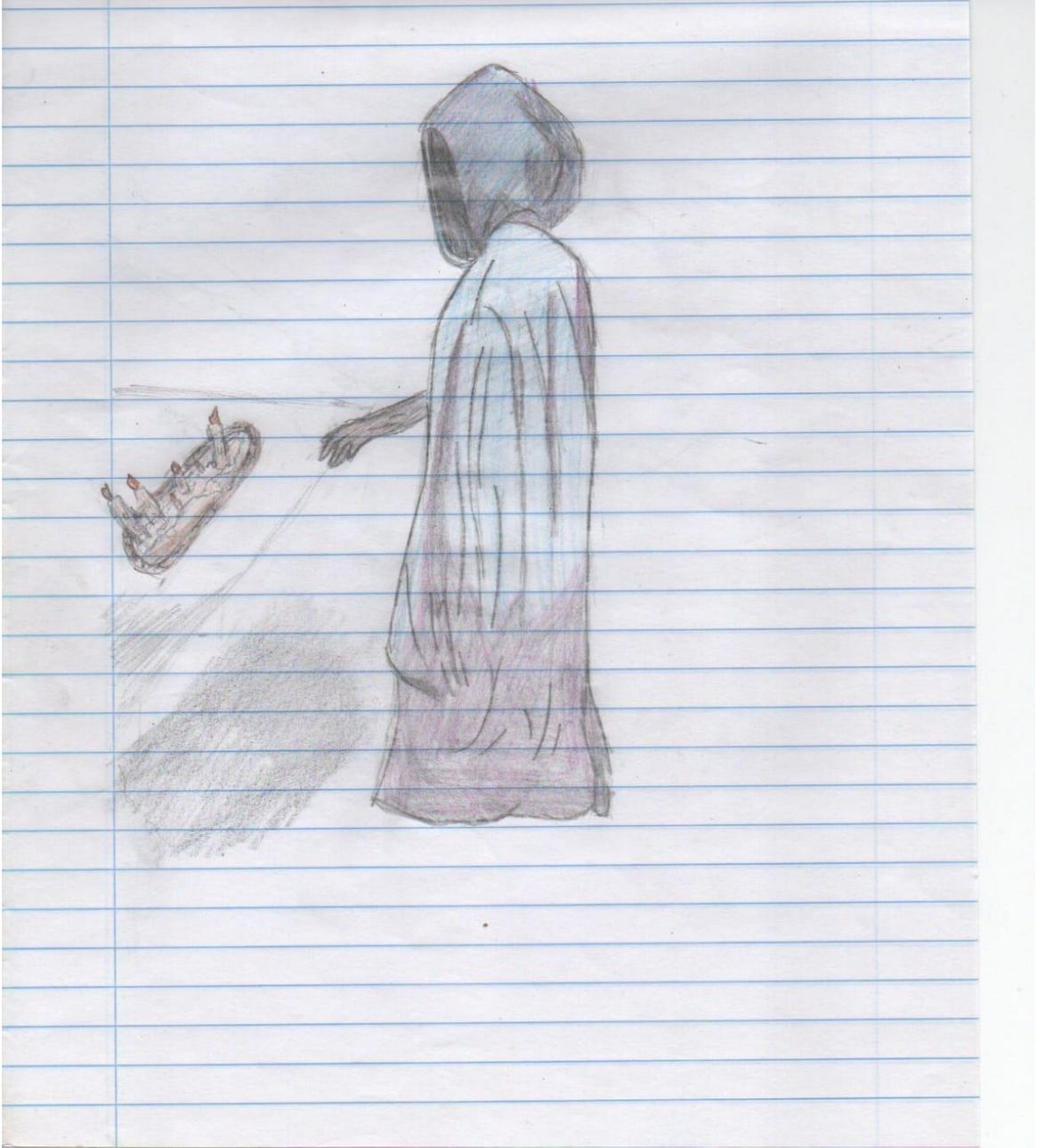
Acordei e vi aquilo, a consequência do
mal caminho

ANEXO H – PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO

ANEXO I - PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO



ANEXO J – PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO



ANEXO K - PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO

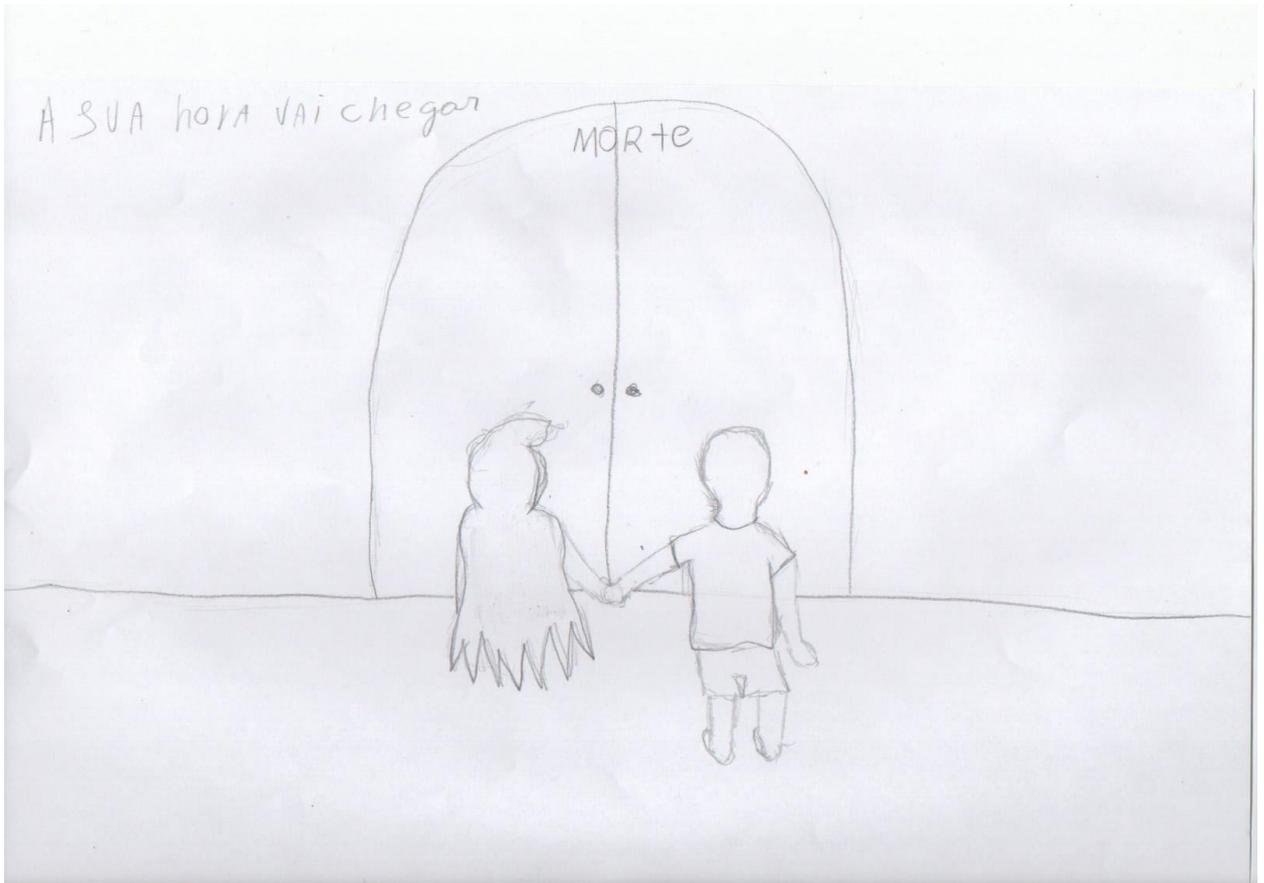
ELE NASCEU RICO

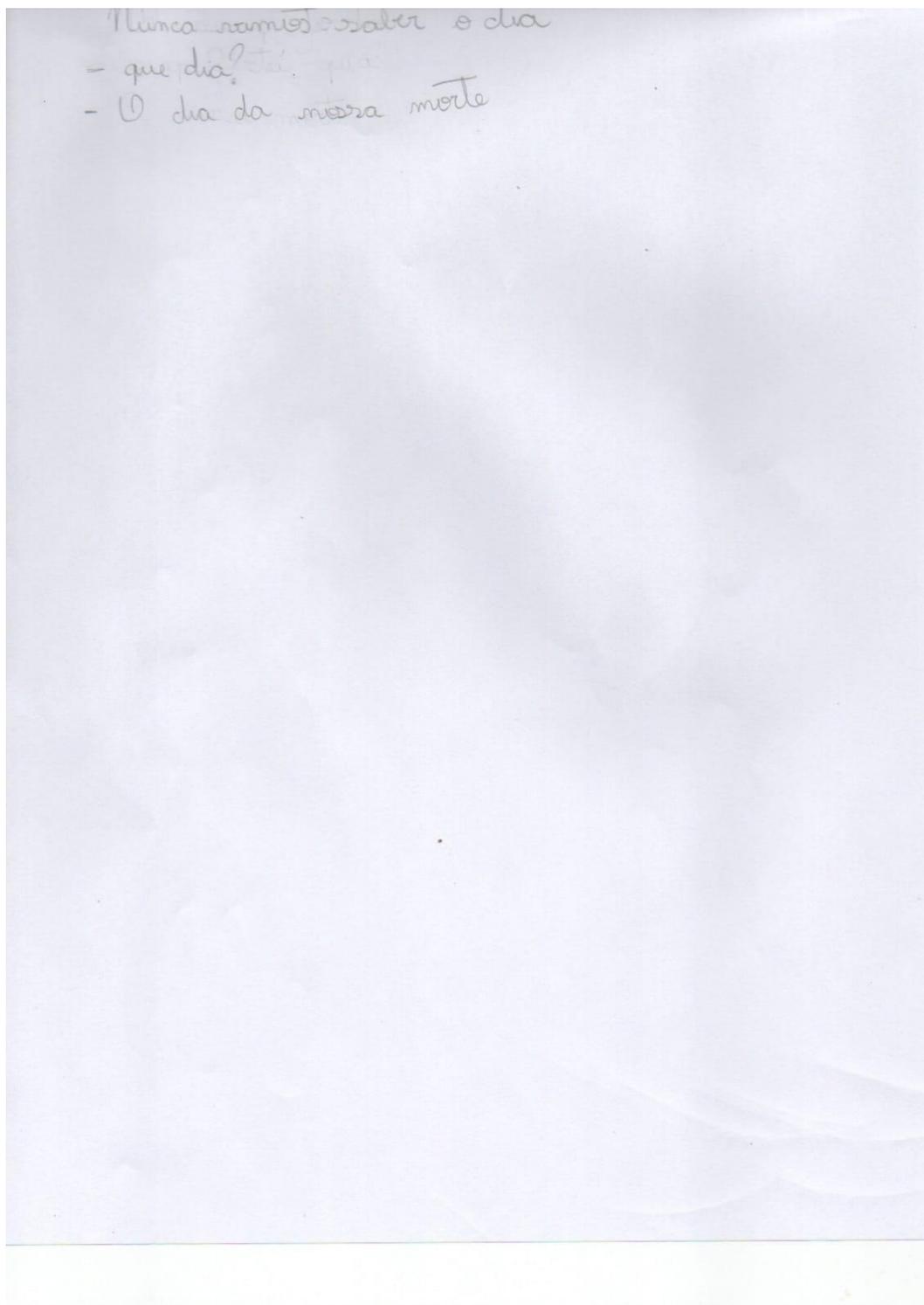
MORREU POBRE

OS FUNCIONARIOS FICARAM TRISTES

A MULHER FICOU FELIZ



ANEXO L – PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO

ANEXO M – PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO

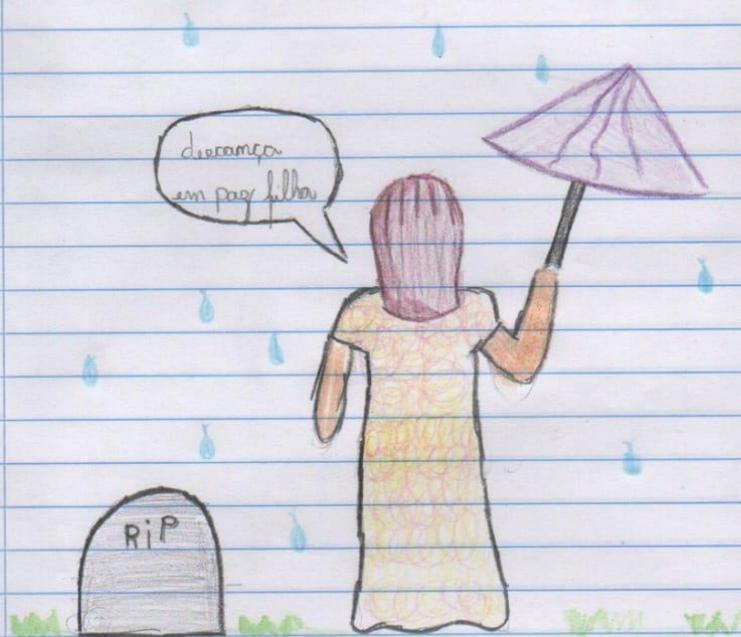
ANEXO N – PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO

MINI CONTO

o menino nasceu
sua alma nasceu
o menino morreu
sua alma nasceu de novo.

ANEXO O – PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO

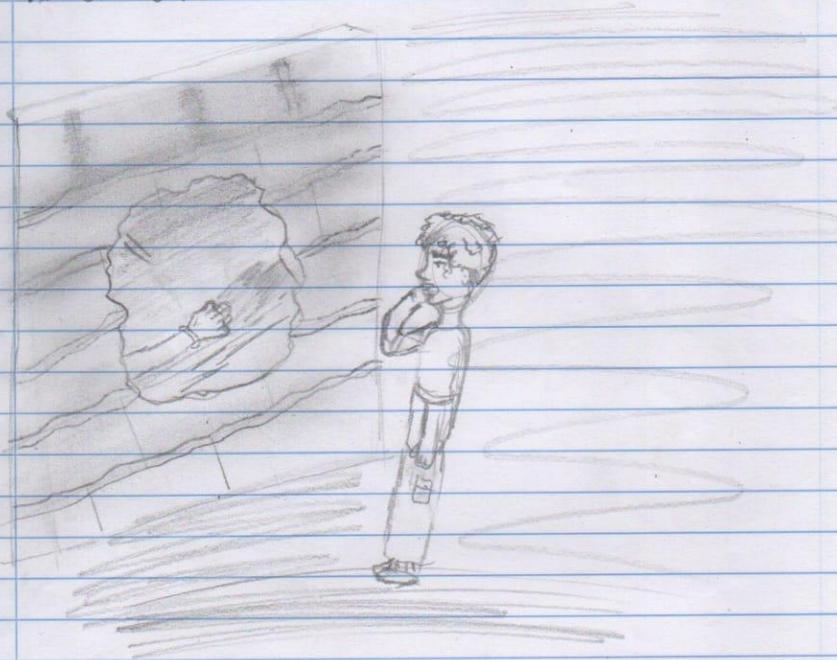
Ela morreu mas ninguém sabe como! a mãe chorou. quase
teve um ataque cardíaco, a mãe disse: - Não tenho nada mais
a perder



ANEXO P – PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO

*Minicenta

Após a minha ida ele deixou tudo
vir a tona.



ANEXO Q – PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO

MINICONTO

Por causa disso ela se apagou



ANEXO R – PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO

Mimiconto

Existe uma árvore na minha frente, me atrapa-
lhando de vez e que tem adiante.



ANEXO S – PRODUÇÃO TEXTUAL ALUNO

Quando acordou a girafa ainda estava
lá.

