



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ALEZÂNGELA DE FÁTIMA DE JESUS BENTO

**OS PROJETOS DE LETRAMENTO E A ESCRITA PROCESSUAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

CURRAIS NOVOS –RN

2018

ALEZÂNGELA DE FÁTIMA DE JESUS BENTO

OS PROJETOS DE LETRAMENTO E A ESCRITA PROCESSUAL: ALGUMAS
CONTRIBUIÇÕES PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus de Currais Novos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Letramento e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz.

CURRAIS NOVOS –RN

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino
Superior do Seridó - CERES Currais Novos

Bento, Alezangela de Fátima de Jesus.
Os projetos de letramento e a escrita processual: algumas
contribuições para as aulas de língua portuguesa / Alezangela de
Fátima de Jesus Bento. - 2018.
146f.: il.color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-
Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN,
2018.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz.

1. Projeto de letramento - Dissertação. 2. Gêneros discursivos
- Dissertação. 3. Escrita processual - Dissertação. 4. Pesquisa-
ação - Dissertação. I. Paz, Ana Maria de Oliveira. II. Título.

RN/UF/BS - CERES Currais Novos

CDU 37.014.22

ALEZÂNGELA DE FÁTIMA DE JESUS BENTO

OS PROJETOS DE LETRAMENTO E A ESCRITA PROCESSUAL: ALGUMAS
CONTRIBUIÇÕES PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus de Currais Novos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira
Examinadora Interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Nadia Maria Silveira Costa de Melo
Examinadora Externa
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus, por ser meu refúgio e fortaleza na caminhada.

A meus pais, por sempre me incentivarem a buscar o conhecimento e nunca desistir de meus sonhos.

A minha amada filha, Lívia Maria, razão de minha alegria e estímulo para que eu busque sempre mais.

Ao meu esposo, Artécio, companheiro e incentivador deste sonho mesmo quando eu pensava em desistir.

À minha prestimosa orientadora, Dra. Ana Maria de Oliveira Paz, por todo conhecimento transmitido de forma tão serena e sincera, pelo burilamento deste texto com a sabedoria de quem acredita na educação e no aluno.

Ao PROFLETRAS, por oportunizar-me voltar à Universidade e sentir mais uma vez o doce sabor do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me a graça de realizar este sonho, fortalecendo-me na caminhada mesmo em momentos nos quais pensei não conseguir chegar até aqui;

Aos meus pais, Zé Alexandre e Francisca, por sempre terem investido em minha formação acadêmica, pelas renúncias que sempre fizeram em prol de meus sonhos, e por terem sido, durante o curso, mais pais de minha filha que eu, propiciando assim que eu pudesse dedicar-me incessantemente a este trabalho;

A minha filha, Lívia Maria, razão de minha alegria, por mesmo sendo tão pequena, ter compreendido minhas constantes ausências e omissões durante o período do curso. Seus abraços calorosos e frases de incentivo “mamãe, você vai conseguir” foram o combustível para minha jornada;

Ao meu esposo, Artécio, grande incentivador de meus sonhos, por sempre ter uma palavra de motivação, mesmo quando minha insegurança me fazia fraquejar. Por entender minhas ausências, por renunciar a tantos eventos sociais e familiares porque eu precisava dedicar-me a pesquisa;

Ao meu irmão Alex e minha cunhada Ana Clara, por todo o estímulo e torcida para que eu conseguisse esse tão almejado título;

As minha primas-irmãs, Vitória e Seliane, pela torcida constante por minhas realizações;

Aos gestores da Escola Municipal Presidente Kennedy, Marciano Soares e Lúcia Dantas, por ter entendido minha necessária ausência durante o período do curso;

Aos gestores e colegas da Escola Municipal Professor Mateus Viana, pela confiança em mim depositada e pela torcida constante;

À Escola Estadual Aristófanos Fernandes, em especial a Maria Almaiza, por ouvir minhas angústias e dividir seus tão preciosos conhecimentos sobre a realidade de mestranda do PROFLETRAS;

À Jaciara, minha aliada, por substituir-me com tamanha dedicação, assumindo a turma do 6º Ano como se fosse sua, sem essa valiosa contribuição essa conquista não teria sido possível;

Aos queridos alunos do 7º Ano da Escola Estadual Aristófanos Fernandes, por terem sido parceiros dedicados na construção desta dissertação;

À colega de graduação e hoje também Mestre em Letras, Jária Sueldes de Lima, por me ter apresentado com o filme Escritores da Liberdade, o qual serviu de alicerce para conduzir as ações da pesquisa, também pela valorosa contribuição a respeito de suas experiências com os Projetos de Letramento;

À professora Dra. Ana Maria de Oliveira Paz, minha caríssima orientadora, pelas orientações nos finais de semana, e em horários poucos convencionais, para que nosso trabalho tomasse forma e cumprisse seu propósito;

As queridas professoras doutoras Josilete Alves e Marize Adriana, pela valiosa contribuição através da banca de qualificação;

Aos colegas do PROFLETRAS, Turma III do Campus de Currais Novos, pela partilha de conhecimentos, amizade e principalmente pela convivência respeitosa que estabelecemos.

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.

Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou.

Eclesiastes 3:1,2.

RESUMO

Os Projetos de Letramento se caracterizam por enfatizar atividades envolvendo a leitura e a escrita como práticas sociais, além de se constituírem estratégias didático-pedagógicas capazes de promoverem a articulação entre os conteúdos curriculares estabelecidos com foco no processo de ensino e aprendizagem às situações sócio históricas e culturais do aluno, ressignificando-as. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é discutir a contribuição dos Projetos de Letramento para as práticas de escrita de alunos de uma turma do 7º ano que apresenta um grau elevado de dificuldade em atividades de produção textual. Teoricamente, adotamos como referências os aportes dos Estudos do Letramento como prática social (KLEIMAN, 1995, 2000, 2005; ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012; SOARES, 1998; 2003; TFOUNI, 1995), inclusive dos pressupostos alusivos aos Projetos de Letramento (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2011). Para embasar a abordagem dos gêneros como artefatos em eventos e práticas de letramento, lançamos mão dos aportes de Bakhtin (2003) bem como a concepção de escrita como uma atividade processual fundamentada nos postulados de Passareli (2004; 2012) e Meurer (1993). No tocante ao processo de reescrita, apoiamos-nos no que estabelece Menegassi (1998), Serafini (1989), Geraldi (1996) e Ruiz (2013). Em termos metodológicos, a investigação proposta se estabelece como uma pesquisa-ação nos moldes propostos por Thiollent (1986) e segue orientações da abordagem qualitativa de dados proposta por Bodgan e Biklen (1994). Os resultados apontam para a relevância da implementação do Projeto de Letramento no sentido de aperfeiçoar o desempenho dos alunos no tocante à leitura e à produção textual de gêneros discursivos propostos, uma vez que foi possível observar no cotidiano, mais empenho na realização das atividades, assim como a compreensão sobre a função social dos gêneros discursivos.

Palavras-chave: Projeto de Letramento. Gêneros Discursivos. Escrita Processual. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The Literacy Projects are characterized by emphasizing activities involving reading and writing as social practices, as well as pedagogical didactic strategies capable of promoting the articulation between the curricular contents established with a focus on the teaching and learning process to socio-historical situations and cultural aspects of the student, resurrecting them. Thus, the objective of this work is to investigate the contribution of Literacy Projects to the writing practices of students of a 7th grade class that presents a high degree of difficulty in reading and textual production activities. Theoretically, we adopted as references the contributions of Literature Studies as social practice (KLEIMAN, 1995, 2000, 2005; ROJO, 2009; ROJO, MOURA, 2012; SOARES, 1998, 2003; TFOUNI, 1995), including the assumptions alluding to the Literature Projects (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2011). To support the approach of genres as artifacts in literacy events and practices, we use Bakhtin's (2003) contributions as well as the conception of writing as a procedural activity based on the postulates of Passareli (2004, 2012) and Meurer (1993). Regarding the rewriting process, we rely on what establishes Menegassi (1998), Serafini (1989), Geraldi (1996) e Ruiz (2013). In the methodological terms, the proposed research establishes itself as a Thiollent action research (1986) and follows guidelines of the qualitative data approach proposed by Bodgan and Biklen (1994). The results point to the relevance of the implementation of the Literacy Project to improve students' performance in reading and textual production of proposed discursive genres.

Keywords: Literacy Project. Discursive Genres. Procedural Writing. Action research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escola Estadual Aristófanés Fernandes – São Vicente/RN	61
Figura 2 – Alunos assistindo ao filme	68
Figura 3 – Roda de conversa.....	70
Figura 4 – Amostra de resposta dada ao questionário.....	71
Figura 5 – Amostra de resposta dada ao questionário.....	71
Figura 6 – Alunos respondendo ao questionário.....	71
Figura 7 – Produção do relato perfil.....	73
Figura 8 – Produção do relato/perfil.....	73
Figura 9 – Recado ao escrevente	75
Figura 10 – Recado ao escrevente	75
Figura 11 – Aristófanés Fernandes.....	77
Figura 12 – Alunos produzindo a biografia do patrono da escola	78
Figura 13 – Biografia produzida por um aluno.....	79
Figura 14 – Documentação da escola.	81
Figura 15 – Análise da documentação da escola.....	81
Figura 16 – Fotos de familiares em eventos na Escola Aristófanés Fernandes.....	83
Figura 17 – Alunos de saída para a realização da enquete.....	87
Figura 18 – Realização da enquete.	88
Figura 19 – Alguns resultados da enquete.	89
Figura 20 – Alguns resultados da enquete.	89
Figura 21 – Trecho da apreciação da atividade- texto nº 1.....	90
Figura 22 – Trecho da apreciação nº 2.....	91
Figura 23 – Trecho da apreciação de campo nº 3.....	92
Figura 24 – Texto analisado pelo aluno.....	95
Figura 25 – Texto reescrito após orientações do colega.	95
Figura 26 – Texto da entrevista.	98

Figura 27 – Uma das biografias produzidas pelos alunos	100
Figura 28 – Alunos em grupo produzindo biografias.....	101
Figura 29 – Momento da escolha do nome da página no Facebook.....	102
Figura 30 – Escolha do texto para página do Facebook.....	103
Figura 31 – Momento das apresentações para escolha dos textos de apresentação da página no Facebook.....	104
Figura 32 – Texto produzido A.....	105
Figura 33 – Texto produzido B.....	105
Figura 34 – Texto produzido C.....	106
Figura 35 – Página criada no Facebook.....	107
Figura 36 – Imagens da inauguração da Cordelteca, homenagens à professora Almaíza e ao poeta José Lúcio	110
Figura 37 – Depoimento de uma aluna da turma.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades/metodologias/gêneros utilizados durante o Projeto	63
Quadro 2 – 1ª Ação do Projeto – Exibição do filme	68
Quadro 3 – 2ª Ação do projeto – Roda de conversa	68
Quadro 4 – 3ª Ação do projeto – 1ª Produção escrita	70
Quadro 5 – 4ª Ação do Projeto – 2ª Produção escrita	72
Quadro 6 – 5ª Ação do Projeto – Investigar quem foi o patrono da escola	76
Quadro 7 – 6ª Ação do Projeto – Produção da biografia de Aristófanes Fernandes	77
Quadro 8 – 7ª Ação do Projeto – Conhecer documentos institucionais	80
Quadro 9 – 8ª Ação do Projeto – Resgate de fotografias antigas da escola.....	82
Quadro 10 – 9ª Ação do Projeto – Estudo sobre o gênero enquete.....	85
Quadro 11 – 10ª Ação do Projeto – Realização de enquete.....	86
Quadro 12 – 11ª Ação do Projeto – Apreciação da atividade da aula de campo	89
Quadro 13 – 12ª Ação do Projeto – Entrevista familiar	94
Quadro 14 – 13ª Ação – Entrevista com atuais funcionários/ex-alunos da escola.	96
Quadro 15 – 14ª Ação do Projeto – Criação de uma página no Facebook.....	101
Quadro 16 – 15ª Ação do Projeto – Escolha do texto descritivo da página no Facebook. ...	103
Quadro 17 – 16ª Ação do Projeto – Inauguração da Cordelteca/ homenagens.....	107
Quadro 18 – 17ª Ação do Projeto – Última produção escrita do projeto	111

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM SITUADA E EMANCIPATÓRIA	21
2.1.1	Processo de produção de textos escritos na perspectiva sociocognitivista	24
2.1.2	Passarelli e as etapas do processo de escrita: um direcionamento para as aulas de Língua Portuguesa	26
2.1.3	A análise/avaliação da produção textual: um ato de mediação, não de mera higienização	30
2.2	ESTUDOS DO LETRAMENTO: CONCEITOS E PERCURSO HISTÓRICO	34
2.3	PRÁTICAS DE LETRAMENTO	36
2.4	LETRAMENTOS: PLURISSIGNIFICAÇÃO DOS CONCEITOS E AS CONCEPÇÕES DE ENSINO.....	38
2.5	DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS AOS PROJETOS DE LETRAMENTO: NOVOS ENFOQUES E IMPLICAÇÕES	41
2.5.1	Princípios norteadores dos projetos de letramento	46
2.5.2	Os gêneros como artefatos no desenvolvimento do projeto de letramento	51
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	56
3.1	TIPO DA PESQUISA	56
3.2	NATUREZA DA ABORDAGEM DOS DADOS	59
3.3	CENÁRIO DA PESQUISA	59
3.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA	61
3.5	INSTRUMENTOS/ATIVIDADES GERADORAS DE DADOS	62
4	DISCUTINDO A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO ..	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	121
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O FILME ESCRITORES DA LIBERDADE	122
	APÊNDICE B – ESTUDO SOBRE O GÊNERO DIÁRIO	124
	APÊNDICE C – GÊNERO RELATO PESSOAL	128
	APÊNDICE D – COMO ELABORAR UMA BIOGRAFIA	131
	APÊNDICE E – EXEMPLOS DE BIOGRAFIAS	133

APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DADOS E IMAGENS...	135
APÊNDICE G – LITERATURA DE CORDEL.....	136
APÊNDICE H – POEMA DE BRAÚLIO BESSA	138
ANEXOS	139
ANEXO A – RESPOSTAS DADAS AO QUESTIONÁRIO	140
ANEXO B – EXEMPLO COMPLETO DO RELATO PESSOAL	141
ANEXO C – RELATO PESSOAL.....	142
ANEXO D – BIOGRAFIA DE ARISTÓFANES FERNADES PRODUZIDA POR UM ALUNO	143
ANEXO E – DOCUMENTO PERTENCENTE AO ACERVO DA ESCOLA	144
ANEXO F – DEPOIMENTOS DE FAMILIARES DOS ALUNOS	145
ANEXO G – ROTEIRO ELABORADO PELOS ALUNOS PARA A NOITE CULTURAL E ENTREGA DAS COMENDAS	146

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de Língua Portuguesa continua sendo alvo de uma vasta investigação dado que há um significativo contingente de alunos que apresentam níveis baixos de rendimento em relação às habilidades de leitura e escrita. Estatísticas apresentadas por um estudo realizado em 2011 pelo *Instituto Paulo Montenegro* e a *ONG Ação Educativa* mostram que apenas um em cada quatro brasileiros dominam a competência leitora/escritora¹. O estudo aponta que esse rendimento insatisfatório contribui diretamente para o fracasso escolar, ou seja, os elevados índices de evasão e repetência ocorrem, em sua maioria, ligados à incapacidade que muitos têm de ler e escrever de maneira satisfatória. Tal insucesso não pode ser atribuído apenas àqueles que não conseguem ser alfabetizados - ler e escrever de acordo com as convenções ortográficas canônicas – mas também àqueles que mesmo conseguindo realizar atividade de codificação e decodificação ainda não fazem uso da língua (gem) de forma proficiente.

Essa deficiência ocorre, em grande parte, porque ainda falta um trabalho mais efetivo que vise à ampliação das competências linguísticas do educando. É fato que atualmente já existe algo voltado para esse aspecto, o próprio ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que é estruturado de forma a avaliar as competências dos candidatos, no entanto, ainda há um vasto caminho a ser percorrido para que tenhamos um trabalho consistente no tocante ao desenvolvimento significativo das competências dos estudantes.

A esse respeito, Travaglia (2011) aborda as competências linguísticas como mola propulsora para o avanço desejado nos estudos da Língua Portuguesa, doravante LP, que prime pelo desenvolvimento amplo do indivíduo, não apenas pela mera transmissão/reprodução de conhecimentos enciclopédicos. Nesse sentido, ele afirma que esta é a capacidade desenvolvida pelos usuários da língua para produzir, compreender textos orais ou escritos, contextualizada e interativa por meio das múltiplas linguagens para atuação em diferentes contextos enunciativos.

¹ UOL. **1 em cada 4 brasileiros domina leitura, escrita e matemática, segundo pesquisa**. 2012. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/07/16/apenas-1-em-cada-4-brasileiros-domina-leitura-escrita-e-matematica.htm>> Acesso dia: 16 ago. 2017.

Assim, um ensino de língua que não se fundamente nos pressupostos da leitura e escrita interligadas às situações reais de interatividade não cumpre seu propósito educacional, pois é por meio da língua (gem) que o homem é capaz de vivenciar situações de atuação e interação com o outro nos mais variados ambientes e eventos comunicativos. Portanto, é impossível falar em ensino de língua (s) sem atribuir destaque ao desenvolvimento dessas competências.

O desenvolvimento das referidas competências também é contemplado em documentos norteadores da educação nacional. A exemplo disso, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, os quais ratificam a importância da ampliação das competências dos educandos quando afirmam que “a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático” (BRASIL; MEC, 2001, p. 27).

De forma mais abrangente, reforçam que a contemporaneidade é marcada pelo imediatismo da informação, assim saber fazer o uso dos processos comunicativos em seus códigos e procedimentos é condição fundamental para que o indivíduo possa participar das situações sociais nas quais está inserido. Como garantia da possibilidade de interagir a partir das variadas formas de linguagem presentes no cotidiano, é preciso ter em mente a concepção da linguagem como uma ferramenta social, interativa e que se manifesta no campo das práticas sociais fomentando o exercício da cidadania.

A esse respeito, Soares (2003) afirma não ser suficiente que o aluno aprenda a ler e a escrever de forma convencional, é necessário que seja possibilitado ao aluno desenvolver as habilidades necessárias para torná-lo atuante nos diferentes eventos comunicativos. Em resposta a esta problemática relacionada a não apenas alfabetizar é que surgiram as discussões e estudos voltados para promover o letramento do aluno.

O termo Letramento surge no cenário educacional como conceito ampliador das possibilidades do trabalho com a língua e suas especificidades. Nesse sentido, é inegável sua contribuição para formulação dos PCN, tendo em vista que, embora, não seja um termo novo, os estudos do Letramento agregaram aos PCN o princípio que o aluno, denominado como agente de conhecimento ou de letramento, deve vivenciar situações da língua em uso para práticas discursivas e sociais, apropriando-se não apenas de conceitos e normas, mas da aplicabilidade destes. Desta forma, realizar

atividades no âmbito do ensino de LP que não incorporem à prática essas concepções, é contribuir para a contínua elevação dos índices de fracasso escolar.

A escola, como instituição formal do conhecimento, deve estar atenta às necessidades de seus educandos e ter como filosofia de trabalho um ensino voltado para o pragmatismo do conhecimento e não apenas para a sua mera transmissão. Assim, é necessário que se promovam modificações significativas no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino, e no que se refere ao ensino de leitura e escrita não pode ser diferente. Essas modificações de cunho teórico e metodológicos devem possibilitar um novo olhar, com propósitos bem delimitados que primem pela formação de leitores/produtores de textos proficientes e historicamente situados em determinados grupos sociais.

A partir da necessidade de mudanças no fazer pedagógico é que vemos surgir, com grande aceitação, as atividades de intervenções pedagógicas. O trabalho com intervenção é desafiador, pois permite ao docente, de qualquer área, sair de sua zona de conforto, traçar e vislumbrar novos objetivos. Desse modo, intervir significa interferir, agir e, como tal, os resultados esperados podem ser alcançados ou não, e servir como redirecionamento de novos propósitos e metodologias de ensino. Para o aluno, dependendo de como a intervenção for conduzida, é a oportunidade para expandir conhecimentos, posicionar-se, ouvir e ser ouvido, questionar, refletir, encontrar respostas, enfim, construir a aprendizagem significativa.

Uma atividade interventiva é algo que pode extrapolar os muros da escola, pode promover a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, assim favorecer modificações atitudinais e procedimentais, mas pode também não surtir nenhum efeito, como já citado anteriormente, tudo isto vai depender de como foi elaborada, de como será recebida pelos discentes, da abertura que houver para o conhecimento.

A problemática que justifica este estudo surgiu em uma dada situação da rotina escolar quando trabalhávamos com o material das Olimpíadas de Língua Portuguesa, especificamente a leitura e análise de um texto pertencente ao gênero memórias. Na oportunidade, um aluno apresentou a sugestão de conhecer melhor a história da escola, pois o que ele sabia era apenas por meio de histórias contadas por parentes e amigos, tendo em vista que a maioria deles estudou ou estuda na referida instituição de ensino.

A ideia foi aceita pelos demais alunos e diante disso, explicamos a eles que, para conhecermos a história da escola, conforme estabelecem os documentos, as

memórias daqueles que dela fizeram parte, teríamos de realizar inúmeras práticas de leitura e de escrita, as quais se constituiriam também oportunidades de conduzi-los a exercitar as referidas práticas e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria a sua melhoria quanto ao uso dessas práticas, haja vista que boa parte deles apresentava dificuldades e, até mesmo, resistência em realizar atividades de escrita.

Tendo a concepção da língua como prática social e das relações de interatividade que são estabelecidas através desta em situações que podem e devem ultrapassar as estruturas escolares convencionais, além de uma visão do docente comprometido com a promoção de atividades que visam essa expansão é que se pauta esse estudo. Por meio dos Estudos do Letramento, mais especificamente, dos Projetos de Letramento é que estabelecemos como questão de pesquisa a seguinte indagação:

Os alunos do 7º Ano podem apresentar melhorias na escrita mediante a implementação de Projetos de Letramento?

Com base nisso, traçamos o objetivo geral para a presente pesquisa: Investigar a contribuição dos Projetos de Letramento para os avanços das práticas de escrita dos alunos do 7º Ano do ensino fundamental.

Em termos específicos estabelecemos como objetivos:

- a) desenvolver Projeto de Letramento buscando a integração entre os conhecimentos escolares e situações cotidianas.
- b) abordar a escrita como prática social e processual.
- c) intervir para que o aluno possa atuar como agente de letramento.
- d) usar os gêneros como instrumento de interatividade entre os diferentes grupos sociais.

Favorecer a interação e tornar o ensino de LP significativo e processual é fundamental para que haja, de fato, o desenvolvimento das competências necessárias para que o aluno possa fazer uso da língua nas diversas situações comunicativas as quais seja submetido. Desta maneira, promover práticas e eventos de letramento significativos dentro do ambiente escolar tem sido um desafio para os educadores, que passam a atuar não mais como meros transmissores de conhecimento, mas sim como agentes de letramento efetivamente.

Os Projetos de Letramento, por priorizarem as atividades de leitura e escrita como práticas sociais, colocam docentes e discentes como agentes de letramento,

utilizando para tal ação a vinculação entre uma problemática de interesse dos educandos à sistematização de conhecimentos capazes de modificar as dificuldades encontradas.

Desse modo, este estudo propõe-se, por meio de um Projeto de Letramento tornar o ensino de LP, mais especificamente, as práticas de leitura e de escrita significativas e processuais. Essa proposta metodológica utiliza-se de gêneros discursivos como artefatos² capazes de efetivarem a concepção de escrita como uma atividade processual e colaborativa, contribuindo para a autonomia da produção dos discentes.

Em relação à sua estrutura, a presente dissertação, compreende a seguinte composição: Considerações Iniciais, Fundamentos Teóricos, Aspectos Metodológicos, Implementação e análise do Projeto de Letramento e as Considerações Finais.

As considerações iniciais objetivam situar o leitor quanto ao tema, a questão norteadora, os objetivos traçados para esta dissertação, a concepção do Ensino de Língua Materna e sobre a significância das atividades interventivas para a prática docente situada e embasada nos Projetos de Letramento.

O segundo capítulo contempla a discussão a respeito dos aportes teóricos que norteiam a pesquisa, dentre eles a concepção da escrita como uma atividade processual, os conceitos de Letramento, seus aspectos e percurso histórico, os Projetos de Letramento e suas contribuições para o ensino de Língua Materna, além de pressupostos sobre a teoria dos gêneros.

O terceiro capítulo compreende a explanação dos aspectos metodológicos da pesquisa, seu cenário e participantes, assim como os instrumentos de geração de dados para a análise.

O quarto capítulo apresenta como ocorreu a implementação do Projeto de Letramento, bem como algumas análises acerca de aspectos que permearam o processo das atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa.

No quinto e último capítulo, situam-se as considerações finais, nas quais, constam a resposta ao questionamento norteador da pesquisa, bem como as contribuições da pesquisa-ação para o progresso da produção textual dos alunos,

² O termo artefatos, segundo Hamilton (2000), compreende materiais utilizados na realização de práticas e eventos de letramento. Neles se inserem inclusive os textos.

inclusive a relevância da investigação para as discussões travadas acerca dos Projetos de Letramento e sobre a escrita processual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da perspectiva de um ensino de Língua Materna voltado para a formação do indivíduo como sujeito socialmente constituído e que utiliza a linguagem como meio de interação, neste capítulo damos enfoque às contribuições dos Estudos do Letramento para a efetivação desta prática, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita a partir da concepção de atividade processual.

Procuramos abordar aspectos gerais do Letramento para traçar o perfil de um ensino que se baseie nas concepções deste seguimento, bem como sobre as especificidades relativas aos Projetos de Letramento e ao ensino da produção textual em aulas de Língua Materna.

Nesses termos, faremos uma explanação sobre a escrita dentro da perspectiva processual, suas contribuições para o avanço das produções dos alunos e, bem como a relevância das práticas de reescrita. Em seguida, uma discussão sobre o termo Letramento, sua inserção na literatura educacional e, por fim, os domínios dos Projetos de Letramento.

2.1 A ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM SITUADA E EMANCIPATÓRIA

Como um dos documentos norteadores da educação brasileira, os PCN propõem que o ensino de LP desenvolva nos alunos a capacidade de atuar como leitor/produtor que domina as diversas modalidades de textos. Por essa razão, trazem como objetivo estimular nos alunos a capacidade de atuar, agir e compreender as modalidades da leitura, escrita e análise linguística por meio do ensino oferecido. Com base nisso, espera-se que o aluno se posicione de maneira crítica, construtiva e cidadã utilizando para tal as diferentes linguagens em contextos individuais ou coletivos, respeitando as variações sociais, culturais e linguísticas.

Toda essa expectativa em relação ao papel do ensino de LP visa a ampliação dos usos da língua a fim de que seus usuários a compreendam como um processo contínuo e situado dentro de um contexto no qual ele, aluno/leitor/escritor, é simultaneamente protagonista e espectador. Contudo, não podemos falar sobre os objetivos do ensino da escrita, sem frisar um personagem de suma importância nesse processo: o professor. Cabe a ele conhecer as necessidades e dificuldades do aluno

e, assim, com base nos conhecimentos que adquiriu ao longo de seus estudos e práticas, proporcionar atividades que possam proporcionar aos educandos um aprendizado significativo.

A respeito da abordagem de ensino postulada pelos PCN, Marcuschi (2004), afirma que, dentro da perspectiva sociointeracionista da linguagem, é impossível dissociar a fala da escrita, uma vez que ambas fazem parte de um conjunto de práticas sociais intrínsecas ao indivíduo. Por esta razão, deve-se introduzir nas aulas de LP eventos em que a fala seja considerada um texto, pois o é. Isso contribui para que seja desmistificada a concepção de que texto com apenas a produção que se materializa por meio da escrita.

Dessa maneira, as informações partilhadas por meio de situações de oralidade (debates, rodas de conversas, entrevistas, músicas entre outras) podem e devem ser utilizadas como subsídio à produção escrita dos alunos. O desafio neste aspecto consiste em mostrar que a oralidade apresenta particularidades que não são admissíveis em situações que envolvem a escrita, e que a escrita, por sua vez, também apresenta peculiaridades, convenções e normatizações que a regulam.

Assim sendo, o trabalho com a linguagem verbal, com a escrita em especial, para atingir os objetivos propostos pelos PCN, e já apontados anteriormente nessa discussão, deve partir do estudo da língua com base nos gêneros, pois se trata de uma prática pautada nos usos, sob uma visão interacionista na qual leitura/escrita tomam novas formas e exigem do leitor /escritor a postura de sujeito agente. A esse respeito, Bakhtin ressalta que:

se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 302)

Sob a ótica de Bakhtin, na produção de nossos enunciados, escritos ou orais, há sempre uma relação dialógica e responsiva. Ninguém fala ou escreve por acaso. Há sempre implícito em um texto (falado ou escrito), elementos intra e extratextuais que embasam essa produção: quem escreve, para quem se escreve (destinatário determinado ou universal) tendo um determinado propósito, um porquê. Escreve, portanto, mediante condições de produção e situado dentro de um contexto, além de nesse ato existir um discurso que o perpassa. Este discurso pode ser a reprodução de outros já existentes ou uma versão modificada. Por sua vez, o outro que lê/recebe

esse texto vai acatar ou não, concordar, discordar, acrescentar, argumentar ou ampliá-lo, isso consiste na atividade responsiva e dialógica.

Entretanto, para que esta atividade ocorra satisfatoriamente, outros fatores entram em cena, dentre eles podemos citar a escolha lexical, semântica, os recursos estilísticos, as construções sintáticas e semânticas, as condições de produção, convenções ortográficas e os aspectos composicionais. Todos esses fatores contribuem para a construção do sentido do texto. Há de se convir que, no âmbito da oralidade, outros recursos como a entonação, os gestos e a próprio contato visual entre os interlocutores favorecem a construção desse sentido.

Essa discussão reforça a importância de dois pontos por nós defendidos neste estudo. O primeiro é o de que a escrita é uma atividade processual e interacionista, devendo ser construída ao longo dos anos escolares e aperfeiçoada a partir de situações concretas. O Segundo é que o trabalho com os gêneros discursivos possibilita essa construção a partir da assertiva de que estes são produzidos com finalidade definida e, inclusive, para determinadas situações. Ou seja, ninguém produz uma receita se sua intenção for a de argumentar sobre um tema polêmico, até pode-se, mas em parte, as receitas são textos injuntivos, enquanto os textos argumentativos apresentam outro propósito.

Fizemos esta retomada sobre alguns objetivos dos PCN para o ensino de LP, mais precisamente sobre as convergências e divergências entre fala e escrita, bem como a contribuição dos gêneros discursivos para situarmo-nos no ponto central desta dissertação, que é o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos quanto à sua produção textual, fazendo-lhes enxergá-la como uma atividade processual e interacionista.

Dando continuidade a essa discussão, cabe citar Beaugrande (1997, p.10) quando se refere à escrita como “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Podemos inferir, nessa assertiva, que o trabalho com a produção escrita é bem mais abrangente que meramente repassar normas e convenções, polir e higienizar o texto, compreendendo, sobretudo, a tarefa de enxergá-lo como um artefato resultante de ações que se encadeiam e convergem para a constituição de um todo significativo.

A produção textual é a materialização de uma ação conjunta de fatores internos (conhecimentos) e externos (motivações e demandas sociais) que vão sendo interligados e acionados mediante situações de interação propostas. Assim sendo,

quanto mais estimulado for o indivíduo, mais rapidamente ele conseguirá estabelecer as conexões que darão forma aos textos. O processo de elaboração da escrita, também denominado como modos de elaboração de texto, tem sido ao longo dos anos discutido na literatura linguística que, por sua vez, busca apontar caminhos a serem trilhados na hora de realizar um trabalho significativo com a produção textual dos alunos.

2.1.1 Processo de produção de textos escritos na perspectiva sociocognitivista

Acerca da escrita como prática processual, Meurer (1993) apresenta um modelo para representar um percurso que envolve a produção de textos escritos. O modelo proposto é estruturado com base em dois componentes: a formalização do roteiro seguido pelo escritor e o conjunto de parâmetros levados em consideração no momento de produção para compor e recompor seu texto até chegar à versão pretendida.

Vale ressaltar que toda essa estrutura faz parte de um processo intra e interorgânico, pois se olharmos a linguagem sob o prisma de um fenômeno psicológico, temos a visão intraorgânica. Ao contrário disso, se a concebermos como instrumento social, estamos contemplando o seu caráter interorgânico. Essas concepções são imprescindíveis para compreendermos como se dá o percurso que compreende a produção de textos.

A elaboração de textos escritos ocorre mediante uma representação mental de uma determinada realidade, a partir daí o escritor seleciona um enfoque, ou seja, um ponto de concentração para o desenvolvimento de seu texto. A materialização linguística desta ação mental recebe o nome de texto escrito. Porém, para que este de fato o seja, ocorre um processo interativo no qual alguns elementos entram em ação. É importante salientar que estes modelos processuais não devem ser enxergados como um procedimento meramente cognitivo, tendo em vista que o texto é também reflexo das relações exteriores de seu produtor.

O ponto inicial do processo de elaboração da escrita deve ser a motivação, também denominado por Meurer (1993) de “Fato/Realidade”. Esta, por sua vez, representa qualquer aspecto sobre o qual o indivíduo necessita ou deseja escrever. Este texto pode ser a resposta a outros, ou o externar de conflitos e desejos interiores de seu produto. As motivações podem ser variadas, mas o percurso a seguir é sempre

o mesmo. Nessa parte do percurso temos um ponto de suma importância que necessita ser vislumbrado pelos professores de LP que almejem realizar um trabalho significativo com seus alunos, ou seja, a motivação do aluno para escrever ou a ausência dela. Não haverá uma produção escrita satisfatória se o aluno não encontrar para essa atividade uma motivação (interior ou exterior).

Sendo a motivação o primeiro passo para a produção escrita, o seguinte é a representação mental do fato a ser escrito. Nesta etapa, o sujeito, por meio de um processo mental, seleciona e organiza os fatos antes de externá-los sob a forma falada ou escrita. Essa ação pode sofrer a interferência de inibidores, como por exemplo, a falta de clareza a respeito do fato/realidade, a falta de habilidade em focalizar e selecionar um ponto central para centrar foco, dentre outros aspectos que podem dificultar a representação mental.

Uma vez que os roteiros de produção de textos escritos estão sendo analisados nesta discussão como um auxílio para otimizar o ensino da escrita nas aulas de LP, cabe uma breve contextualização a respeito dos dois pontos já abordados. O primeiro ponto é que o indivíduo, aluno, necessita inicialmente de uma motivação para escrever e que, a partir desta, irá acionar as representações mentais de que dispõe para implementar a escrita. Entretanto, nem sempre as produções apresentam o resultado esperado seja pelas limitações do próprio aluno, seja pelo o fato de o professor não oferecer orientações que possibilitem a produção adequada por parte do aluno.

O que pretendemos esclarecer com essa afirmação é que não basta ao aluno ter sobre o que falar/escrever, ele necessita de orientações e informações, de dados contidos em seu repertório. Caso ele não disponha desses subsídios, cabe ao professor oferecê-los para que haja a restauração da representação mental do aluno, isto é, instigá-lo por meio de estratégias variadas de recuperação de informação e conhecimentos. Em nossa pesquisa, a motivação para a produção textual, dá-se a partir de ações propostas pelo professor que possibilitaram retomar a história da escola campo de pesquisa.

No processo de textualização, ou no percurso de toda a produção escrita, há um complexo aparato mental, denominado por Meurer (1993) de *Monitor*. É ele o responsável pelo funcionamento, planejamento e execução do processo de escrita. Funciona, por vezes, de maneira automática, outra de forma consciente, permitindo ou não a textualização. É uma espécie de crivo, o qual é acionado para selecionar e organizar os processos mentais durante a produção textual.

É papel também do monitor a seleção dos focos de atenção, a transformação de informações, geração de ideias, organização e editoração dos textos, ou seja, de avaliar todas as partes integrantes do processo de textualização. Para que o *monitor* cumpra seu papel, alguns elementos são essenciais, dentre eles: os parâmetros linguísticos e não linguísticos, a história discursiva particular de cada escritor, o objetivo do texto, relevância, delimitação de seus leitores (reais ou ideias), além do conhecimento sobre o gênero textual e os recursos coesivos e de coerência.

Essas ações ocorrem simultaneamente, interligadas pelo escritor, a motivação e o monitor. O escritor, com base em sua representação mental, impulsionado por uma motivação, seleciona um ponto de concentração. Todas essas ações passam pelo crivo do monitor a fim de, a partir de então, surgir o texto escrito. Nesse processo, um estágio alimenta o outro. A respeito disso, Meurer (1993, p. 42) afirma que:

[...] o texto vai surgindo a partir da realização linguística dos focos de atenção específicos, mas que por “trás” de cada ponto focal pode haver, e geralmente há, uma imagem mental mais abrangente, dentro da qual o ponto focal se encaixa e se contextualiza.

Após focarmos na discussão de Meurer (1993) acerca da escrita processual, Passaremos contemplar a perspectiva proposta por Passarelli (2012) com vistas a complementar a abordagem que fizemos até então sobre a prática da escrita e suas etapas.

2.1.2 Passarelli e as etapas do processo de escrita: um direcionamento para as aulas de Língua Portuguesa

As atividades de produção textual durante muitos anos foram encaradas pelos alunos como um produto a ser entregue ao professor que o corrigiria, apontaria os erros cometidos e a este atribuiria uma nota. Nota esta, que poderia ser a uma espécie de premiação ou uma punição. Esta produção apresentava um caráter meramente quantitativo e seletivo, o qual separava os alunos que sabiam escrever dos que não sabiam. Entretanto, não oportunizava àqueles que, por alguma razão, não conseguiam atingir o esperado pelo professor, pois nesta realidade, o aluno escreve para atender a uma solicitação do professor e conforme os modos por ele definidos.

Não havia assim uma nova oportunidade, uma nova possibilidade de rever os *erros*, de refazê-los e atingir, portanto, uma *nota* mais satisfatória. Foi neste modelo

de produção textual que muitos foram trabalhados, muitos docentes da área de linguagens assim aprenderam e continuam reproduzindo essa prática nas salas de aula contemporâneas, perpetuando a cultura da produção textual como um produto pronto e acabado, dissociado muitas vezes de um contexto e de uma motivação consistente para as situações de produção.

A escrita era vista como uma atividade solitária do aluno com ele mesmo, não como um processo, uma construção que ocorre mediante relações de interatividade entre os elementos envolvidos nessa produção. A respeito do papel assumido pela produção escrita/textual na escola, Passarelli denomina-a como

[...] uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. Por se tratar de um trabalho de reflexão individual e/ ou coletivo que depende de uma série de habilidades, o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos. (PASSARELLI, 2012, p. 46)

Sobre o processo que enxerga a escrita como um processo e não como um produto, Passarelli estabelece que:

Deve-se ter em conta a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente (...) para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos. (PASSARELLI, 2004, p. 88)

Com essa afirmação, percebemos uma ligação entre os postulados de Passarelli e os *Roteiros de produção de textos escritos* apresentados por Meurer, (1993), uma vez que ambos destacam a escrita como um processo, a qual apresenta etapas que se realizam para que seja atingido os objetivos traçados para ela. Assim como Meurer (1993) descreve o *Roteiro de produção de textos escritos*, Passarelli (2004) também o faz. Embora usem nomenclaturas diferentes para denominar as etapas de seus roteiros, fica claro que os dois autores comungam de uma mesma concepção: a de que a escrita consciente é o resultado de várias etapas e que estas devem ser trabalhadas na escola para que, gradativamente, sejam utilizadas pelos alunos em atividades escolares ou de outros segmentos sociais.

Para Passarelli (2004), a primeira etapa do roteiro é o *planejamento*. Nesta fase, o escritor vai buscar informações sobre o que pretende, ou necessita escrever, as seleciona, observa o perfil de seu possível leitor e com base nessas informações, fará a seleção criteriosa do que irá abordar e como irá textualizá-la (gêneros, suporte,

público-alvo...). Ainda nessa fase, o autor vive o momento de organização mental da escrita. Vale acrescentar, que não há uma fórmula específica para esse planejamento; alguns indivíduos o fazem formalmente, com um rascunho bem estruturado, outros, apenas sinalizam com tópicos ou palavras-chave, e há aqueles que não seguem método específico nenhum.

Com relação ao *planejamento* apontado por Passarelli (2004), infelizmente em nossas salas de aula, é fato que boa parte dos alunos não vivenciam de forma orientada esta etapa; ou por não julgá-la importante ou por considerar perda de tempo. No entanto, estudos como os de Emig (*apud* Krashen, 1984; *apud* Passarelli, 2004) mostram que escritores profissionais sempre fazem o planejamento antes de escrever, mesmo não obedecendo a um padrão. Diante disso, o primeiro desafio do professor de LP será implementar uma proposta de produção escrita processual capaz de conduzir o aluno a perceber a importância da fase de planejamento do texto.

A esse respeito, Hayes e Flower (1980 *apud* Passarelli, 2004) apontam como parte importante dessa etapa a *Memória de longo tempo*. Esta, por sua vez, é constituída por três eixos: *o conhecimento do tópico, conhecimento do receptor e os planos de escrita armazenados*. Esta atividade acontece em ciclo: o escritor elege uma informação (tópico) e a contextualiza, por sua vez, a memória operacional avalia esta informação como válida ou não. Quando esta é aprovada, surgem os primeiros registros, escritos ou mentais, depende do escritor. Acrescenta-se ao processo mais informações, assim, neste momento há acréscimos ou retiradas de dados bem como substituições.

Essa fase de organização e seleção de informações é denominada de *Plano Textual*. Este plano é fundamental para que se atinja uma escrita proficiente. Vale salientar que quanto mais prática o escritor tiver, maior facilidade terá para elaborar seu plano de texto. Elaborado o plano de texto, o segundo passo é a *tradução das ideias em palavras*. Estas, por sua vez, passam a se organizar em estruturas (parágrafos, períodos, sentenças), noções de coesão, coerência e estrutura composicional são colocadas à prova para a tessitura eficaz.

É neste momento que o escritor vai definir seu estilo, colocando em prática os conhecimentos sobre os gêneros e as tipologias a serem seguidas. Esta segunda etapa da produção escrita, conforme Passarelli (2004, p.84), “configura-se no texto provisório produzido até então que sofrerá, conseqüentemente, uma revisão”

Embora negligenciada por muitos escritores, estudantes das séries iniciais, principalmente, a *Revisão* é a terceira parte do processo e a que requer maior grau de maturidade do produtor. Por necessitar de um nível de criticidade, esta fase demanda que o aluno/produtor examine os aspectos, tais como: convenções ortográficas, aspectos semânticos, intencionalidade, estrutura composicional, adequação à língua escrita convencional dentre outros fatores que irão validar ou não sua produção como eficaz.

Nessa fase, o escritor/produtor assume o papel de leitor/analista de sua produção. A esse respeito, Passarelli (2004, p. 94) afirma que “o indivíduo passa a ser leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente”. A autora ainda ressalta que na fase de revisão, o escritor busca verificar se as ideias foram empregadas obedecendo a uma organização que favoreça a clareza e coerência do texto.

Em se tratando das aulas de LP, mais especificamente das atividades de produção textual, essa revisão, geralmente, é motivada para a obtenção de uma nota. Entretanto, esta reavaliação do texto deve ser realizada em qualquer situação de escrita, desde uma redação escolar até uma postagem nas redes sociais. Isso deve ser preconizado nas aulas de LP, visando à qualidade do texto como evento de interação em diferentes ambientes e circunstâncias.

A quarta e última etapa do roteiro de produção de textos escritos propostos por Passarelli (2004) é a *edição*. Essa etapa pressupõe a preocupação do escritor com o texto que se tornará público. É o que os alunos costumemente denominam de “passar a limpo”. Nada impede que, nesta fase, o produtor faça uma nova revisão de seu texto e assim realize alterações que julgue necessárias. No ambiente escolar, nem sempre essa fase desperta o interesse dos alunos, pois muitos relutam em fazer essa revisão no intuito de “se livrar” de uma tarefa que para eles é algo maçante e desnecessária.

Talvez esse seja o maior desafio do professor de LP que, diante dessa relutância, precisa criar estratégias que possibilitem aos alunos produzir seus textos seguindo os passos apontados neste estudo. Obviamente, como já foi citado, cada um tem seu estilo e estratégias na hora de escrever, uns têm mais facilidade outros não, alguns gostam e fazem com ânimo ou satisfação, outros se sentem obrigados. Entretanto, a escrita é fundamental e não podemos negar o seu caráter relevante para que possamos agir socialmente e, conseqüentemente atender às demandas de interação com as quais nos deparamos todos os dias nos diversos domínios

sociodiscursivos em que circulamos na sociedade contemporânea. Sendo assim, não há como excluí-la de nenhum dos espaços sociais, por isso resta-nos procurar mostrar aos alunos a inúmeras maneiras de utilizá-la com maior propriedade, sempre concebendo-a como um processo.

Assim para concluir a discussão que realizamos até aqui, a respeito dos roteiros e sua contribuição para o desenvolvimento de uma concepção processual de escrita, trazemos as palavras de Passarelli quando diz que:

[...] mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório. Trabalhar o ensino pela vereda do processo de escrita exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar e/ ou adaptar as estratégias efetivas de criação textual. (PASSARELLI, 2012, p. 43)

Optando por pela abordagem proposta por Meurer (1993) ou a estabelecida por Passarelli (2004), não faz muita diferença. O que importa é que professor busque desenvolver em seus alunos uma compreensão sobre o processo da escrita. Caso contrário, os resultados e melhorias na produção escrita não podem ser vislumbrados a curto prazo. No decurso do trabalho desenvolvido a partir do processo da escrita deve haver uma combinação de ações que favoreçam essa construção, desde a mudança por parte do professor, sua maneira de trabalhar a escrita de seus alunos, inclusive as metodologias a serem adotadas para que se inicie um novo percurso de abordagem da escrita em aulas de LP.

2.1.3 A análise/avaliação da produção textual: um ato de mediação, não de mera higienização

Até o presente momento, nossa discussão procurou contemplar as novas visões de escrita e, até mesmo, os modelos que podem ser adotados quando o objetivo é trabalhar a escrita como prática processual. Entretanto, não é suficiente que se conheçam os roteiros de produção, se não for dado o devido valor a uma das fases que, a nosso ver, é de suma importância: *a análise dos textos*.

A prática de análise/avaliação de textos é, para muitos alunos, tida como algo amedrontador, por a enxergarem como o momento de ter seu texto esmiuçado pelo professor que, por sua vez, apontará “erros” e certificará o fracassou ou o sucesso do

aluno como escritor. Para muitos professores, a prática da análise textual não passa de uma atividade burocrática e quantitativa, pois ao avaliar os textos dos alunos, se detém, muitas vezes, a aspectos da superfície textual, como questões de natureza ortográficas, gramaticais e estruturais do gênero.

Nesses termos, os professores não oportunizam ao aluno a chance de identificar mais profundamente suas dificuldades e, possivelmente, evitá-las em produções futuras. Essa burocratização da escrita é o resultado de um ensino de LP voltado para o normativismo da língua. A esse respeito Geraldi (1997 *apud* PASSARELLI, 2012, p. 91) afirma que “um dos enganos da Língua Portuguesa é supor que se ensina Língua Portuguesa, mas em verdade, prepondera o normativismo ditado por um ensino gramatical ortodoxo, à moda do que prescrevem as práticas calcadas na noção de certo/errado.”

Essa postura, em alguns casos, é resultado de um processo de formação enraizado há muito tempo em nosso sistema de ensino e perpetuado por aqueles que são frutos dele. Alguns docentes por não buscarem novos conhecimentos para o exercício de sua prática, permanecem norteados por concepções que não surtem mais efeito tendo em vista a dinamicidade que envolve a língua e seus usos.

Para superar essas dificuldades que professores e alunos apresentam no tocante ao trabalho com a produção textual numa perspectiva processual é que surgiram os estudos sobre a reescrita. Alguns estudiosos a veem como uma etapa de suma importância, pois está pautada nas seguintes ações: revisão textual, reflexão e avaliação para que se chegue à versão do texto almejada. Este processo deve ocorrer a partir de troca de experiências entre professores e alunos e, até mesmo, de alunos com outros seus colegas. Nesse sentido, a reescrita funciona como um conjunto de ações que contribuem para a formação crítica do aluno, que, por sua vez, vivencia, no processo da escrita, as funções de autor/revisor textual.

A respeito da função do revisor textual, Meurer (1993) ao apresentar um modelo de produção textual baseado nas etapas: *Motivação, representação mental e editoração* sinaliza que estas são fatores contribuintes para a escrita processual, reflexiva e proficiente, uma vez que as ações realizadas pelo *monitor de planejamento, organização, editoração e execução* são princípios de reescrita, pois sua constante ativação/reactivação concorrem para que o escritor obtenha maturidade textual e, conseqüentemente, obtenha um texto satisfatório.

É possível observar nas palavras de Passarelli (2004) a importância da reescrita, pois, na visão da autora, a escrita é uma atividade a ser realizada em etapas, as quais, gradativamente, proporcionam ao aluno a visão da necessidade de procedimentos específicos, os quais os levarão ao produto final, a *textualização*. Por todas as concepções acima citadas é que uma prática de ensino de texto que não se baseie em tais postulados, apenas perpetua, no aluno, a visão do texto como um produto, fruto de uma fórmula previamente estabelecida.

Ao adotar a reescrita como parte indispensável aos trabalhos com produção textual, o professor deve estar ciente da concepção de língua como um evento social, e, que neste universo textual, a escrita é parte importante para a inserção dos indivíduos no universo letrado. Assim, pensar em reescrita é entender que, no trabalho com o texto, principalmente o escrito, deve haver uma interação contínua entre professor/aluno/aluno, essa postura interacionista é que possibilitará desempenhos satisfatórios, ou seja, uma escrita proficiente e situada.

Para Menegassi (1998) o trabalho com reescrita funciona quando o professor realiza a devolutiva dos textos aos alunos e eles refletem sobre os apontamentos deixados pelo professor/revisor para, a partir de então, realizar os “ajustes” necessários. Corroborando a afirmação do autor, Geraldi (1996, p.137) afirma que o trabalho com reescrita é “um movimento contínuo e recursivo entre intra-inter-individual”. Desta maneira, a revisão favorece o surgimento de um novo texto, possivelmente mais consistente e mais autoral, pois reflete a visão do autor de maneira aprimorada.

Desta maneira, um trabalho de produção textual que prime pela mediação e não pela mera higienização do texto, não pode ser omisso às atividades que envolvam a reescrita, haja vista que esta é fase essencial para que o aluno possa ler, reler seu texto e, mediante sua compreensão e orientações recebidas, identificar o que deve alterar e o que deve ser mantido em sua produção. Esta tarefa não é fácil e nem pode ocorrer de forma casual, tampouco sem fundamentação teórica por parte do professor, o qual deve estar respaldado na literatura da área, procurando, sempre que preciso, realizar as adaptações necessárias à realidade da turma em que atua.

Assim, para orientar a avaliação dos textos produzidos pelos alunos recorreremos à literatura proposta por Serafini (1989) e Ruiz (2013) as quais apontam alguns procedimentos a serem adotados, esclarecendo que eles se constituem propostas a

serem levadas em conta, mas que cada professor pode e deve adotar ou criar os que mais se adequem às necessidades de sua sala de aula.

Uma das primeiras a dividir a correção textual em tipos foi Serafini (1989). Para ela, há três tipos de correções: *a indicativa*, *a resolutiva* e *a classificatória*. A primeira consiste nas ações realizadas pelo professor de forma vaga, como apontamentos soltos, que não contribuem tanto para o desempenho do aluno, embora ainda seja muito recorrente nas salas de aula. A segunda, como o próprio nome indica (resolutiva), o professor corrige todos os problemas do texto, “solucionando” problemas para o aluno através de supressão de termos, adição e deslocamento. Neste caso, cabe ao aluno apenas “passar a limpo o texto” que já foi previamente modificado pelo professor.

Ao adotar um conjunto de símbolos para indicar as inadequações do texto, o professor estará fazendo uso do que foi denominado por Serafini (1989) como *correção classificatória*. Neste tipo de correção é necessário que os alunos conheçam previamente o que cada símbolo representa. Este, por sua vez, pode até ser estabelecidos coletivamente, o importante é que todos saibam relacioná-los ao problema identificado nos textos, após a correção do professor.

Além dos tipos de correção apontados, vale destacar o que Ruiz (2013), baseada nas contribuições de Serafini (1989), denomina como *correção interativa*. Neste tipo, o diálogo entre o professor/corretor e o aluno/escritor ocorre por meio de anotações, isto é, pequenos bilhetes deixados ao final dos textos ou, até mesmo, no verso. Para a autora, esta atitude torna a avaliação menos mecânica e promove a interlocução. É por meio dessa interatividade que o aluno é levado a analisar e refletir sobre suas produções, aprimorando-as com autonomia de quem sabe o que está fazendo e por que está.

Assim, ao discutir a respeito da reescrita e de suas contribuições às práticas de produção textual dos alunos, observamos que esta deve ser o ponto de partida para que a análise textual perca o caráter da mera higienização e passe a assumir também um caráter mediador, e que o processo possa levar em consideração os conhecimentos prévios dos discentes, suas limitações, as situações de produção para sistematizar essas informações em forma de textos coerentes e coesos, mas principalmente, textos com indícios de autoria.

2.2 ESTUDOS DO LETRAMENTO: CONCEITOS E PERCURSO HISTÓRICO

O termo Letramento é derivado da expressão inglesa literacy. Etimologicamente, vem do latim *littera* (letra) associada ao sufixo *cy* (qualidade, condição, estado, fato de ser). Para Soares (2003), letramento refere-se à condição ou estado assumido por aquele que aprende a ler e escrever. A autora ainda acrescenta que esse conceito está inserido de uma ideologia explícita subjacente de que a escrita simbolicamente apresenta reflexos sociais, políticos, econômicos, culturais, cognitivos e linguísticos tanto no plano individual quanto da coletividade. O termo letramento abrange toda essa expansão e passou a ser pluralizado, em função da variedade de áreas em que o letramento está contemplado. Assim, temos os Letramentos e os letramentos múltiplos.

Cabe ainda destacar que o termo letramento não se configura como sinônimo de alfabetização, mas se configuram processos complementares, porém enquanto um analisa o processo de aprendizagem através de aspectos sociais e interacionais, o outro não apresenta estudos tão aprofundados neste seguimento. Segundo Kleiman:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15-16)

No tocante à relação do indivíduo através das situações de usos da língua, Tfouni (1995, p. 20) afirma que “letramentos são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade quando ela se torna letrada”. Nesse aspecto, a autora revela assim, o caráter histórico e cultural da língua enquanto coletividade, interação. Soares (1998, p. 72) agrega ao conceito já postulado por Tfouni a ideia de que Letramento “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita em que indivíduos se envolvem em seu contexto social” expandindo assim esse conceito.

Assim, o termo Letramento surge na literatura educacional para denominar os usos e as práticas sociais da linguagem em diferentes contextos discursivos. Os Estudos do Letramento chegaram ao Brasil por volta de 1990, através dos trabalhos que procuravam compreender o impacto social da escrita e a inserção no universo da palavra por seus sujeitos. Por esta razão, os estudiosos passaram a centrar sua atenção na atuação dos sujeitos em relação ao uso da escrita.

No Brasil, esse novo enfoque ganhou destaque a partir da difusão da obra de Street (1984), Kleiman (1995) dentre outros estudiosos. Em seus postulados, Street (1984) dividiu os Estudos do Letramento em dois enfoques: o *autônomo* e o *ideológico*. No primeiro, há uma independência do sujeito com relação ao contexto social. Assim, nessa vertente, dada a natureza intrínseca da aprendizagem, ao entrar no ambiente escolar, o indivíduo se apropria gradualmente de ferramentas as quais desenvolvem habilidades que o levarão ao que ele denominou de estágios universais de desenvolvimento (níveis).

Já o segundo enfoque, o ideológico, concebe o Letramento como o resultado de práticas ligadas às composições culturais e de poder. Estas, por sua vez, são indissociáveis aos diferentes contextos em que ocorram situações variadas de leitura e escrita. Com isso, percebemos a variação existente no termo letramento através do tempo e das culturas. Essa divisão proposta por Street (1993) levou Soares (1998) a distinguir o letramento em dois aspectos: como *versão fraca* e *forte* do letramento.

Assim, a *versão fraca* está ligada ao enfoque autônomo, na qual, devido ao neoliberalismo, às necessidades e exigências sociais de adaptação da população como sociedade faz surgir mecanismos que promovem essa adaptação, ou seja, os letramentos são funcionais em respostas às demandas da sociedade letrada. Em contrapartida, a *versão forte* do letramento é aquela capaz de promover não apenas a adaptação as situações sociais, mas principalmente a criticidade perante às exigências sociais, a construção identitária individual e coletivamente do sujeito.

Essa nova postura provocou um deslocamento na forma de conceber o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse novo olhar só foi possível devido a contribuição de áreas como a Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Social e Análise do Discurso.

Nessa perspectiva, leitura e escrita passam a ser concebidos como um processo emancipatório construído na coletividade e que permitem ao sujeito realizar práticas de linguagens a fim de estabelecer relações sociais e construir sua identidade. Desta maneira, o termo “Letramento” assume a conotação de um fenômeno linguístico no qual o indivíduo através de situações comunicativas interativas é capaz de apropriar-se dos mecanismos da língua, fazendo uso desta nos mais variados contextos de atuação. Ele não apenas deve aprender a ler, codificar e decodificar, mas sim, compreender o sistema linguístico bem como suas funcionalidades.

Todo esse interesse pelos estudos e difusão do conceito de Letramento, agora respaldado por pesquisas científicas, eventos acadêmicos e documentos que paramentam o ensino, trouxe benefícios aos estudos da linguagem, agora, focada nos usos, nessa direção, os Estudos de Letramento passam a refletir sobre quais as práticas de ensino/aprendizagem que oportunizam o desenvolvimento das habilidades necessárias para o aluno atuar socialmente nas mais diversas situações de interação.

A partir de então, foram várias as tentativas de conceituar esse novo fenômeno do estudo da linguagem. A esse respeito vários autores se pronunciaram; alguns acrescentando pontos aos já existentes, outros divergindo, mas todos concebendo o Letramento como um ato social da leitura e da escrita.

2.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Os conceitos vistos até então, reforçam a ideologia de um estudo da língua voltado para o fazer, para as vivências e saberes do indivíduo e que oportunizem o protagonismo deste ser social. A falta desses conhecimentos inviabiliza esse protagonismo, o que se torna fundamental para a efetivação de uma abordagem de ensino pautada no letramento em sua abrangência. Reafirmando a pertinência do fazer e do agir inerentes às práticas de letramento cabe citar as palavras de Soares (2003, p.144) quando diz “o letramento são as práticas postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”.

Dentro da pluralização do conceito de *Letramento* – *Letramentos*, o termo ganha a conotação de um conjunto de conhecimentos, atitudes e competências indispensáveis às situações de usos da língua em práticas sociais. Apesar de toda a mudança na maneira de como enxergar a relação do indivíduo com a escrita em situações cotidianas, como ferramenta capaz de promover interação e afirmação perante os demais, o que vemos, ainda hoje, nos ambientes escolares, é uma gama de alunos que ainda não domina as práticas de letramento, o que contribui para o seu baixo desempenho na escola e, conseqüentemente, para sua atuação como futuro cidadão crítico e agente de mudanças. Diante do exposto, surge, portanto, um questionamento: por qual(ais) razão(ões) esse problema persiste tendo em vista que houve mudanças significativas tanto em relação às concepções, quanto às metodologias no ensino da língua nas últimas décadas?

A resposta parece ser ampla e complexa, pois envolve muitos fatores: a ausência de influência familiar, práticas, métodos de ensino, formação docente, dentre outros podem ser citados como possíveis justificativas para essa lacuna persistente no processo. É de conhecimento público, principalmente, daqueles envolvidos nos ambientes educacionais formais, que os problemas envolvendo o processo de aquisição da escrita não se esgotam nas escolas, perpassa as paredes das salas de aula e adentram os lares de onde estes aprendizes vêm.

Para colocar em prática uma atividade que vislumbre o aprimoramento da escrita dos alunos, o professor de língua materna depara-se com alguns entraves, dentre eles destacamos dois, por considerarmos os mais recorrentes em nossa realidade educacional. O primeiro é que muitos educandos têm apenas na escola o contato com a tecnologia da escrita por estarem inseridos em núcleos familiares distanciados desse universo, não participando, portanto, de situações que ofereçam momentos de leitura e produção. Dentro da concepção do letramento, essas situações ou momentos de leitura e produção são denominados *eventos de letramento*.

Nas palavras de Tfouni (1995), esses eventos são situações de interação permeadas pela escrita como parte integrante de situações interativas entre os participantes ou agentes de letramento. Dessa maneira, um evento de letramento parte de uma situação de escrita, mas não se encerra nela, pois não é restrito a um ambiente específico e pode envolver outras áreas do conhecimento.

O segundo entrave encontrado para o desenvolvimento de práticas de letramento diz respeito às atividades de leitura e produção textual ainda existentes nas escolas, já que em algumas ainda é possível encontrar a descontextualização do que é ensinado, ou seja, o ensino das frases soltas, dissociadas dos contextos socioculturais dos educandos. Em alguns casos, a leitura parte de uma sequência em que se aprende primeiro a transcrever trechos, para depois ler, mesmo sabendo que tanto a leitura quanto a escrita devem caminhar juntas no processo de letramento dos alunos.

Esse exercício apresenta reflexos nas séries finais do ensino fundamental e persiste até os anos finais desse ciclo, alvo desta atividade de pesquisa. É comum recebermos em sala, alunos que escrevem tudo, copiam do quadro e, até apresentam certo domínio em situações de escrita, mecânica e decorada, mas que não são capazes de ler o que escrevem, muito menos explicar o que colocam no papel. Tudo

o que já foi citado acerca de dificuldades com a escrita pode ser identificado na turma alvo de nossa ação.

Outro ponto que merece destaque no que se refere ao desenvolvimento de práticas de letramento nas instituições educacionais, é a formação docente. Por serem estudos relativamente novos, e no Brasil, que datam do final da década de 80 e início de 90, muitos docentes que estão atuando nas escolas, tiveram acesso a muitos conhecimentos durante sua formação (graduação), no entanto, é sabido que parte deles não permanecem se atualizando - por fatores que não cabem nesta discussão - por isso não tiveram contato com os estudos do Letramento ou, quando tiveram, possivelmente não chegaram a se apropriar dos princípios norteadores dessa prática, inviabilizando assim que suas práticas pedagógicas pudessem estar fundamentadas nos aportes que orientam a leitura e a escrita como práticas sociais.

Para muitos é difícil entender que ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais, seria o ideal, pois assim o indivíduo tornar-se-ia simultaneamente alfabetizado e letrado. Nesse sentido, Soares (2003) afirma que para a formação de leitores/produtores proficientes o convívio com a diversidade de gêneros discursivos não consegue ser suficiente sem que haja interação entre estes (leitores/produtores) e os diferentes domínios discursivos em que os gêneros circulam. Assim sendo, a leitura e a escrita de textos situados são tarefas imprescindíveis para o professor que deseja pautar sua prática docente na perspectiva do Letramento.

2.4 LETRAMENTOS: PLURISSIGNIFICAÇÃO DOS CONCEITOS E AS CONCEPÇÕES DE ENSINO

O termo Letramento tem gerado inquietações no tocante à sua conceituação, dada a amplitude de seus aspectos, conforme é observado ao longo da discussão acerca do tema. Tal fator ocorre em grande parte pelo fato de novas modalidades e práticas sociais de leitura e escrita favorecerem a expansão do termo. Nesse contexto, podemos citar as tecnologias da comunicação eletrônica e a variedade cultural resultante de um mundo globalizado como pontos que reforçam a ideia de uma expansão para o conceito de letramento.

Street (2003), amplia a significação do termo ao pluralizá-lo (Letramentos). Essa pluralização, segundo o autor, ocorre em razão da variedade dessa prática a qual pode ocorrer de forma institucionalizada (em escolas, ambientes de trabalho,

igrejas, dentre outras agências que necessitam de atores igualmente reconhecidos socialmente – pastores, mestres, docentes e funcionários em geral) e não institucionalizada, quando acontecem em ambientes específicos ou marginais, tendo como agentes membros de comunidades não pouco valorizados socialmente (como são os casos de grupos de *happer*, grafite, dentre outros).

Essa nova visão traz ao cenário a pluralização do termo como uma forma de abranger os distintos aspectos que compõem as práticas de letramento(s). Desta forma, passa-se a incluir os elementos que exercem funções diversas através do uso da palavra na interação do indivíduo com o mundo, real ou virtual. Esses fatores podem ser de ordem sociais, cognitivas ou culturais. Assim, dentro desta perspectiva surge o termo *letramentos* que, nas palavras de Soares (2003) passa a dar ênfase aos estudos e concepções diversas daqueles que inserem também tecnologias em suas práticas de leitura e escrita.

Diante da concepção de Letramentos, surge uma outra ramificação do termo, bem mais amplo que o atual conceito, *os multiletramentos*. Para Rojo e Moura (2012, p. 13), os multiletramentos “são as associações existentes entre as multiplicidades culturais e multissemióticas da comunicação contemporânea”.

Toda essa discussão a respeito da pluralização do conceito de letramento, faz-nos concluir que a junção de diversos espaços, estruturas de produção, reprodução e propagação da informação resultam em diferentes modos de letramentos. Na pedagogia dos multiletramentos, o foco é que haja a abertura para incluir as atividades de leitura/escrita numa perspectiva crítica, analítica e que resulte na produção de texto multissemióticos e com ênfase na multiculturalidade.

Portanto, uma abordagem voltada para os multi (multiletramentos, multissemioses, multiculturalidade) deve apresentar unanimidade estrutural e flexibilidade para poder englobar todos as implicações inerentes. Dentre os pressupostos citados, destacaremos aqui a flexibilidade estrutural como necessária ao trabalho que vise à concepção multi. Somente a flexibilização possibilitará atrelar ao conhecimento (escolar – institucionalizado) a diversidade cultural e de linguagens, inclusive a tecnológica, a que o aluno está submetido cotidianamente.

Dentro dessa diversidade estão inseridos os letramentos não valorizados (populares, de massa e não institucionalizados) e os valorizados (escolares e escolarizados), e os usos das tecnologias da comunicação (gêneros midiáticos, multimodais e multissemióticos) denominados como novos letramentos. A conexão

dessas realidades favorecerá o desenvolvimento de letramentos críticos que, a nosso ver, é ponto fundamental para os Estudos de Letramento. São os letramentos críticos que resultarão na ressignificação e no redimensionamento dos focos de aprendizagem da língua que, conseqüentemente, resultarão em práticas efetivas de ensino e aprendizagem.

Assim, o termo “Multiletramentos” veio para expandir concepções até então vinculadas ao Letramento de modo a envolver os aspectos característicos da sociedade tecnológica digital. Essa globalização favorece a circulação de textos híbridos, formados por uma miscelânea de diferentes domínios-populares/eruditos, de diferentes letramentos, (vernaculares/dominantes). Essa hibridização, nas palavras de Rojo e Moura (2012), favoreceu a descentralização dos conhecimentos, possibilitando a desconstrução de dicotomias como: erudito/popular, central/marginal.

A hibridização da comunicação favoreceu o surgimento do que nas palavras de García Canclini (2008, p. 302-309) pode ser denominado como *desterritorialização*, ou seja, não há um território exclusivo para que a interação comunicativa ocorra. Nesse processo, cada pessoa é produtor de suas próprias “coleções”. Estas vão sendo ampliadas, adaptadas e reorganizadas com base na vivências e na interação como os outros e com outras formas de comunicação mediadas não apenas pela leitura e a escrita, mas também a partir delas.

Assim, partindo do pressuposto de que não há letramento e sim letramentos, Rojo (2009) afirma que:

O surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, Tvs digitais, entre outras) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos. (ROJO, 2009, p.105)

Dentre as mudanças está, a *diversificação da informação*, essa deu-se através dos meios de comunicação analógicos e digitais surtindo um efeito significativo na maneira de como os textos são lidos, produzidos e circulam na sociedade atual.

O segundo ponto que a autora destaca é *diminuição das distâncias espaciais*. Arelada ao primeiro fator, essa diminuição ocorre porque não há mais fronteiras geográficas que impeçam a informação de circular. As mídias digitais e analógicas favorecem o transporte rápido das informações.

O que Rojo (2009) denomina diminuição *temporal* ou *contração do tempo* é a instantaneidade com que as informações são transportadas, os produtos culturais das mídias circulam em uma velocidade sem precedentes e isso influencia diretamente as práticas de letramento que exigem cada vez mais do indivíduo agilidade para lidar com essas ferramentas.

E por fim, o quarto e último ponto é a *multissemiótica* ou a *multitiplicidade* de maneiras de significação do texto. O universo multimidiático e hipermidiático trouxe para o texto uma nova apresentação, a inserção de imagens (móveis ou não), de recursos como música, interação verbal direta (comentários em postagens), extrapolam os limites do antigo papel e já fazem parte do universo de boa parte da sociedade, assim, segundo a autora, a escola não pode omitir-se a essas mudanças, não apenas de conceitos, mas também de cultural que vem instaurando-se no processo comunicativo. Daí, a razão de se trabalhar com ênfase tanto nos multiletramentos quanto nos letramentos múltiplos.

2.5 DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS AOS PROJETOS DE LETRAMENTO: NOVOS ENFOQUES E IMPLICAÇÕES

Após situar nossa discussão no tocante aos Estudos de Letramento (s), conceitos, práticas e aspectos, discorreremos a seguir sobre os Projetos de Letramento, com foco em seu percurso histórico, suas características e contribuições para as práticas educacionais. Nossa discussão será embasada por estudos desenvolvidos acerca desta temática como os realizados por Kleiman (1995) e Oliveira, Tinoco e Santos (2011). Nesse aspecto buscamos compreender, de fato, as perspectivas que envolvem os Projetos de Letramento, inclusive os aspectos que o diferem dos demais projetos pedagógicos.

Em seu livro “Projeto de Letramento e Formação de Professores de Língua Materna”, Oliveira; Tinoco; Santos (2011) apontam os principais aspectos de um Projeto de Letramento, partindo de questionamentos tais como: “quem age nos projetos de letramento? Como agem? Por que e para que agem?” (p. 41). Esses questionamentos possibilitam a compreensão dos elementos envolvidos na implementação dos projetos em foco.

Para situarmos a discussão sobre Os Projetos de Letramento é necessário que façamos uma retomada do conceito de projetos de ensino como prática pedagógica

bastante difundida entre os docentes de diferentes áreas do conhecimento. Os projetos pedagógicos ganharam destaque no cenário educacional brasileiro nos últimos anos, principalmente nos que sucederam a implementação dos PCN tendo em vista que este documento apresenta especial destaque a esse recurso metodológico.

O conceito de projetos não é novo, foi utilizado já no século XX e em diferentes períodos. Nos primórdios, mais especificamente no ano de 1904, um artigo produzido pelo educador C. Richards introduziu o termo na literatura educacional ao ressaltar para futuros professores de trabalhos manuais sobre a utilidade do desenvolvimento de atividade práticas em resposta a problemas suscitados pelos alunos.

Porém, apenas em meados do século XX, através do pensamento de John Dewey (1859-1952), surgiram as primeiras referências ao trabalho com projetos no âmbito pedagógico. Esta concepção de ensino ficou conhecida como “Escola Ativa ou Pedagogia Ativa”. Por esta razão, surgiram diferentes nomenclaturas para este método: projeto didático, projeto de ensino, projeto interdisciplinar, projeto de trabalho, projeto temático, entre tantas denominações atribuídas. Entretanto, assim como houve divergência na nomenclatura deste recurso, também ocorreu e ainda ocorrem muitas indefinições a respeito de como efetivá-los, uma vez que nem todos os educadores conseguiram se apropriar da essência da pedagogia dos projetos.

Para Oliveira; Tinoco; Santos (2011), essa divergência ocorre em virtude dos interesses dos pesquisadores e do contexto sócio histórico no qual estão inseridos. Assim, não é a nomenclatura que determina a efetividade de um projeto, mas o fato de ele procurar atender a uma necessidade daquele que se propõe a executá-lo. Para as autoras, boa parte dessa indefinição se deu porque se convencionou que projetos são roteiros, fórmulas a serem seguidas fielmente a fim de alcançar um objetivo já estabelecido, sem levar em conta a flexibilidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem, tampouco os agentes nele envolvidos.

Nesses termos, é comum que a elaboração dos projetos seja feita pela coordenação pedagógica ou outros membros que compõem as instituições educacionais sem levar em consideração aspectos relevantes como a ideologia dos envolvidos na ação, crenças, contexto, disposição e necessidade. Ou então, muitas vezes, o professor elabora um projeto estabelecendo objetivos baseados em aspectos que ele próprio considera relevante sem dar a devida importância à realidade e necessidades dos educandos. Esta, segundo as autoras, pode ser uma das justificativas para a ineficácia ainda constatada a respeito do trabalho com projetos.

Embora nem sempre a Pedagogia dos Projetos seja consolidada com base nos pressupostos da Escola Nova (Escola Ativa), como já citado anteriormente, um projeto de ensino que vise à efetivação da aprendizagem não pode ser direcionado de forma a dissociar dois dos elementos ligados ao processo de ensino-aprendizagem: o professor e o aluno. Porém, é necessário pensar que lugar cada um destes agentes ocupa neste processo. O professor só ensina? O aluno só aprende?

Durante muitos anos perpetuou-se a ideologia de que o professor, no processo de aprendizagem, era o detentor do saber, o centro do ensino, o qual depositava seus conhecimentos nos alunos, os quais eram seres rasos de informação, e que os recebiam de forma passiva e inquestionável. Este modelo educacional perdurou por muitos anos. É o que Freire (2002) denominou educação bancária.

O resultado dessa concepção compreendia sujeitos limitados, acríticos, que não conseguiam estabelecer uma relação significativa entre os conteúdos escolares, suas vivências e necessidades. Eram capazes de reproduzir modelos apreendidos, informações recebidas, mas não conseguiam articulá-las, nem as contextualizar. Esse modelo persistiu por muitos anos e ainda apresenta resquícios nas práticas docentes.

Muitos ainda são os professores que foram educados à luz dessa concepção e ainda hoje, apesar de todas as mudanças e avanços no campo teórico-metodológico de ensino, insistem em apenas transmitir os conteúdos, sem se preocupar em contextualizá-los. Este, talvez seja um dos fatores que ainda entram a efetivação exitosa da aprendizagem em nossas escolas, ou seja, um profissional arraigado a uma visão do aluno como depositário do conhecimento e de si próprio como mero depositante.

Pensar em projetos de ensino ou pedagógicos, como geralmente são nomeados, é pensar antes de tudo em seus agentes: professores e alunos. A esse respeito, vale destacar as contribuições dadas pela Escola Nova, na qual o professor é visto como um facilitador do conhecimento. Seu papel é coordenar as situações de aprendizagem, partindo do interesse dos educandos com o propósito de fomentar suas habilidades e competências. Podemos citar este ponto como gerador de contradições no tocante ao trabalho com projetos, e um ponto favorável dos Projetos de Letramento. Nos projetos pedagógicos convencionais, nem sempre são obedecidas estas orientações, muitos são os casos em que não é propiciado ao aprendiz a possibilidade de autor, mesmo havendo uma certa abertura, ainda é centrado na figura do professor a função de conduzir as atividades.

Já nos Projetos de Letramento há “um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238). Assim, é oportuno afirmar que os Projetos de Letramento se diferem dos demais pelo protagonismo existente entre os agentes do conhecimento (professor e aluno). Nesta linha de trabalho, o professor precisa estar disponível para ser parceiro, lançar-se por novos desafios, sair da zona de conforto, na qual muitos educadores com o passar do tempo ficam imersos, compartilhar experiências e habilidades, ensinar, mas também aprender. Há a necessidade de desfazer a relação dicotômica professor x aluno, centrar o processo na interação dos agentes levando em consideração a realidade sociocultural e política na qual docentes e discentes estão inseridos. Nesse sentido, Kleiman ressalta:

O projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 4).

Seguindo os pressupostos apontados por Kleiman, Oliveira, Tinoco, Santos (2011) afirmam que os Projetos de Letramento são “uma ferramenta que favorece uma aprendizagem contextualizada e por isso, significativa”. Significativa porque parte das necessidades e experiências dos alunos, contextualizada, por inserir elementos do cotidiano como pontos a serem transformados em material que subsidiem as situações de aprendizagem envolvendo a leitura e a escrita, no entanto estas podem ser expandidas para as demais áreas, pois nessa prática, a interdisciplinaridade está presente; apesar do destaque ser para as situações de leitura e escrita, ao término de um Projeto de Letramento, haverá uma contribuição significativa para as demais disciplinas. Essa contribuição ocorrerá em decorrência de alguns pontos.

Primeiro, ao perceber-se como protagonista de sua aprendizagem, o aluno apresentará mais motivação, estará consciente da importância de agir em prol de seu conhecimento, e o principal, saberá que é dotado de potencialidades que os levarão a um resultado positivo. Desta forma, haverá para as demais áreas do conhecimento, um solo fértil e propício.

Segundo, como o foco dos Projetos de Letramento não está apenas nas atividades de leitura e escrita, este aprendiz, que realmente descobriu-se agente de conhecimento, porque sabemos que nem todos responderão da mesma maneira, apresentará uma evolução no tocante a compreensão e materialização de seu conhecimento através de situações que envolvam também leitura e escrita. Um leitor mais competente é o esperado para alguém que vivencia a experiência dos Projetos de Letramento. Ao conseguir realizar os dois pontos citados, o aluno dará respostas mais positivas às outras disciplinas, pois leitura (não a mecânica, mas as múltiplas) é essencial para uma melhor compreensão da realidade em que se insere assim como para a sua atuação cidadã em todos os segmentos sociais pelos quais é capaz de circular.

Para suprir a necessidade de um direcionamento às demandas reais das atividades educacionais, mais especificamente no que diz respeito aos que envolvem o Letramento, é que surgem os Projetos de Letramento. Trata-se de uma resposta, ou melhor, a tentativa de efetivar ações voltadas às reais necessidades e que levem em consideração todos os aspectos do educando como um sujeito social, inserido em um contexto histórico e cultural e que deve ser preparado para atuar em sociedade.

Para conceituar o Projeto de Letramento nos reportamos a Kleiman (2005, p. 12) quando afirma ser o conjunto de ações envolvendo a língua escrita e que objetiva obter um resultado para uma determinada situação e que para isso associa saberes, competências e ferramentas necessárias. A autora ainda acrescenta que para essa efetivação são necessárias práticas e eventos de letramento variados. Tais eventos, segundo ela, devem ter o foco nas atividades de leitura e de escrita, este é, portanto, o diferencial dos Projetos de Letramento: oportunizar a construção e reconstrução do conhecimento, abrir caminhos para que o educando se aproprie da condição de agente de conhecimento.

Na concepção dos Projetos de Letramento vemos surgir um termo essencial: *colaboração*. Nesta proposta, o professor deixa de ser o centro do saber e assume o papel de colaborador. Essa relação de colaboração mútua, entre docentes e discentes resulta em ações coletivas que adquirem um papel de fundamental importância na efetivação desses projetos. Ao docente, por carregar uma bagagem de conhecimentos mais extensa, cabe a função de sinalizar os caminhos a serem trilhados; aos discentes, alvo das ações, cabe o papel de sair da posição passiva de mero receptor de informações e assumir-se como agente efetivo, de pesquisador, o

qual encontra através dos estudos associadas à leitura, nos seus diversos modos, e a escrita uma resposta às situações que vão além dos muros da escola e abrangem outras esferas sociais.

Assim, ao realizar um Projeto de Letramento o professor busca contextualizar o ensino e estabelecer uma ponte entre a escola, instituição formal de ensino, e a comunidade na qual está inserida, tendo em vista que os trabalhos desenvolvidos nas instituições educacionais não se esgotam em si, não podem portanto, ficar aprisionados nas grades curriculares, nas notas ou conceitos atribuídos aos discentes; pelo contrário, deve prepará-los para agir na sociedade, uma vez que são seres sociais em suas constituições. Por esta razão, podemos falar em ressignificação como ponto característico deste dispositivo de ensino; ressignificação do papel do professor, do aluno e da escola.

A partir do momento em que professores e alunos assumem o papel de agentes sociais, o processo ensino-aprendizagem torna-se situado e democraticamente construído tornando-se expansivo e propício a construção de novos saberes, com base nas vivências e competências de cada colaborador envolvido. Nessa partilha de conhecimentos é difícil delimitar quem aprende mais, se o professor ou os alunos, pois há nesta ação mútua uma troca de saberes que perpassam as relações tradicionais professor x aluno. O professor que se dispõe a realizar um Projeto de Letramento é alguém que deve ser aberto às mudanças, não temer o novo e estar disposto a refazer objetivos e rotas quantas vezes forem necessárias para se chegar a uma aprendizagem efetiva.

2.5.1 Princípios norteadores dos projetos de letramento

Para efetivação dos Projetos de Letramento, o trabalho didático deve se voltar para a aplicabilidade e utilidade dos saberes construídos. Para que isso ocorra, Oliveira, Tinoco, Santos (2011) elencam alguns princípios norteadores que devem ser levados em consideração:

O primeiro é a ideia de *Fundos de Conhecimentos*, em cuja perspectiva, o conhecimento adquirido pelo indivíduo, ao longo de suas vivências em contextos fora do universo escolar, é utilizado como ferramenta para a construção, ampliação e ressignificação daqueles do contexto escolar. Essa concepção coloca o aluno como *Sujeito Ativo* de seu conhecimento. A concepção dos Fundos de Conhecimento está

atrelada a mais três pressupostos: *O Aluno como Sujeito do Conhecimento, o Aluno não é um Recipiente e o Aluno é um Ser de Cultura.*

Tais pressupostos nos apontam que, pelo fato de o aluno ser um indivíduo dotado de conhecimentos, saberes e competências, não pode ser enxergado no processo ensino–aprendizagem como um mero depósito de conhecimentos. Além disso, sua condição de ser cultural lhe permite significar e ressignificar as informações, estabelecendo entre o contexto escolar e o seu, uma relação de complementação. Por isso, trabalhar com Projetos de Letramento é principalmente oportunizar o protagonismo do aluno para que assim ele possa realizar sua construção identitária.

Intrínseca à noção de Fundos de Conhecimento está o conceito de Capital Cultural proposto por Bordieu (1996). Segundo ele, este capital está associado à herança de um saber cultural que se justifica para a obtenção de um documento (diploma, certificado) ligado às práticas culturais legitimadas e que confere aos seus detentores uma condição privilegiada na sociedade. Entretanto, Oliveira, Tinoco, Santos (2011, p. 45) expandem esse conceito e usam o termo *Capital Cultural* para nomear “um capital não escolar, um conhecimento pulverizado e heterogêneo, apreendido informalmente em múltiplas experiências e em espaços sociais e postos à disposição de todos”.

O que resulta dessa discussão que conduzimos até aqui é a compreensão de que os sujeitos envolvidos nos Projetos de Letramento devem ser observados em suas particularidades, mas também como seres atuantes em contextos de coletividade e que desta atuação decorrem infinitas possibilidades de aprendizagem. Assim sendo, os saberes constituídos pelos diferentes agentes em contato com as múltiplas experiências devem ser o pilar da aprendizagem.

Prosseguindo a discussão, discorreremos sobre as condições que favorecem o desenvolvimento de um Projeto de Letramento. A primeira é ter clareza sobre o que aprender através de uma atividade como essa. Para tal, a definição do foco - situação a ser solucionada por intermédio desta metodologia - é fundamental. Mesmo que a abordagem seja na leitura/escrita, devemos ter claro que o fio condutor dessa prática são as necessidades dos indivíduos em sua condição de seres socialmente constituídos.

Nesse contexto, para a realização das ações é fundamental a utilização dos gêneros discursivos como artefatos¹ que poderão possibilitar o trabalho com a linguagem midiática, as variações linguísticas, os múltiplos sentidos, dentre outros

aspectos da Língua Portuguesa. Em nosso caso, especificamente, serão os gêneros discursivos, partindo do gênero memórias que dará o direcionamento às ações e atividades.

Para Oliveira, Tinoco, Santos (2011, p. 48), “a implicação central do trabalho com Projetos de Letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-participante”. Nesse sentido, há uma nova compreensão na *forma de como se aprende*. Aprender ganha a conotação de uma atividade contínua de construir/reconstruir, significar/ressignificar dentro de um processo dialético temporal e espacial de forma coletiva/individual. É o que as autoras denominam *aprendizagem expansiva*.

A aprendizagem expansiva envolve três termos: *mediação, zona de desenvolvimento proximal e contexto*. Todos eles convergem para que se construa uma aprendizagem situada. Como *Mediação*, Vygotsky (1987) denomina a construção do conhecimento mediado por variadas relações entre os sujeitos.

Destas relações resultam as ações do sujeito sobre a realidade. Ainda nos reportamos a Vygotsky (1987) para conceituar *Zona de Desenvolvimento Proximal*, a qual ele atribui a denominação à aprendizagem que ocorre em decorrência da interação do sujeito com outros. Essa aproximação possibilita a ampliação do que ele já sabe e realiza individualmente para o que se torna capaz de realizar mediante interação.

No âmbito dos Projetos de Letramento, o Contexto, segundo Oliveira, Tinoco, Santos (2011, p. 50), “é parte integrante do evento de letramento, é o elemento que o caracteriza”, ou seja, é onde as interações acontecem. As junções dos três aspectos supramencionados resultam em *uma Aprendizagem Situada*. Nela, o foco se concentra nas relações interpessoais, ao contrário da abordagem cognitiva/comportamental na qual ocorre por meio de práticas que favorecem a internalização de conhecimentos descontextualizados. Na *aprendizagem situada*, o processo acontece em contexto cultural específico mediada pelas relações de coparticipação social. Estas relações fazem surgir o conceito de *Comunidades de Aprendizagem*. Para Oliveira, Tinoco, Santos (2011) esse conceito corresponde à

Uma organização de aprendizagem em que alunos e professores, na qualidade de agentes de mudanças e num contínuo processo de construção do conhecimento agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhes interessem. (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2011, p. 50)

De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2011) em decorrência do sentido de colaboratividade emergente das comunidades de aprendizagem e da não centralização dos papéis dos agentes é que podemos acrescentar como particularidades dessas comunidades os termos *agência*, *pertencimento*, *coesão* e *diversidade*.

Como *agência* denominamos as diferentes esferas em que as situações de letramento ocorrem: escolas, família, trabalho, igreja, grupo de amigos, e comunidade em geral nas quais o indivíduo age por meio da linguagem e estabelece através dela uma função social. O *pertencimento*, por sua vez, é o espírito que emana e nos faz sentirnos parte integrante de um ambiente, escolar ou não, e percebermo-nos como peças importantes para o desempenho de funções naquele espaço, embora exista nele uma *diversidade*, a qual deverá ser respeitada e compreendida como parte indissociável do processo, o encadeamento dessas ações, que resultam em um sujeito atuante e situado, é o que as autoras nomeiam de *coesão*.

Na Pedagogia dos Projetos de Letramento, o foco de todas as ações está na resolução de problemas detectados no ambiente por meio de agentes que viabilizam o processo ensino-aprendizagem por meio de estratégias. Dentre as estratégias podemos citar as *redes de atividades*. Nelas, a visão multidimensional das competências contribui para que os agentes-docentes e discentes – integrem-se a múltiplos contextos e destes promovam a aprendizagem por meio do rompimento de fronteiras (culturais, sociais, cognitivas, comportamentais). Desta maneira, as redes de aprendizagem mostram-se como construções híbridas pois exigem do aluno a capacidade de combinar informações obtidas em diferentes contextos de forma hábil para se constituir como alguém que de posse de um dado conhecimento seja capaz de redimensionar ou reelaborá-lo.

Esse hibridismo das relações existentes entre as culturas letradas, favorecem um fenômeno chamado *Desterritorialização dos lugares de aprendizagem*. Ele é o reflexo das ações sociais que não acontecem mais isoladas, fragmentadas. Ao contrário, estão inter-relacionadas e não aprisionadas a um determinado espaço. Trabalhar o Letramento dentro dessa concepção é não restringir ao ambiente da sala de aula às possibilidades de ações educativas, pois as demais agências de letramento são geradoras de saber, como exemplo podemos citar o surgimento da mídia, ou das multimídias, que provocou a ampliação dos ambientes de letramento.

Outro aspecto a ser levado em consideração no desenvolvimento de um Projeto de Letramento é o *tempo escolar*. Uma escola como instituição formal de ensino está organizada em torno de um tempo cronológico determinado. Início e fim de ano letivo, início e fim de bimestres, duração das aulas, de intervalo, do tempo dedicado aos planejamentos e a duração da escolaridade obrigatória são aspectos a serem efetivamente considerados. Assim, é impossível não dá destaque ao fator tempo quando pensamos em aprendizagem escolar. Todas as ações, nesse ambiente, são pensadas e executadas levando em consideração esse marcador. Para Oliveira, Tinoco, Santos (2011, p. 54), “a temporalidade escolar é institucionalizada e integra uma organização cultural. [...] o tempo escolar regulamenta os tempos individuais e configura-se como um instrumento coercitivo, um tempo disciplinar, que se impõe à prática pedagógica.”

Levando em consideração a marcação temporal intrínseca à realidade escolar, como desenvolver uma metodologia de ensino que promova uma aprendizagem significativa? Para tanto, restam-nos buscar a reinvenção, a flexibilização, a criatividade e o dinamismo. Executar um Projeto de Letramento é procurar conciliar as ações ao tempo determinado pelas instituições com o tempo das ações e dos agentes envolvidos. Desta forma,

Essas são as palavras de ordem nesse ‘diferente’ jeito de trabalhar. É preciso, assim, buscar conciliação: usar o espaço-tempo já disciplinado pela escola, mas ampliá-lo, reconfigurá-lo de acordo com as necessidades e exigências das ações a serem cumpridas no projeto em desenvolvimento pela escola. Nesse sentido, há de se considerar múltiplas temporalidades, vinculadas a possibilidades, ritmos e cadências próprias de cada agente envolvido no projeto (da comunidade escolar ou não). (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2011, p. 54)

Desta maneira, o trabalho com Projetos de Letramento representa uma nova maneira de enxergar a aprendizagem de leitura e escrita, seu caráter flexível oportuniza a parceria dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, a autonomia na busca pelas soluções aos problemas diagnosticados em seu contexto de atuação, além de fortalecer o espírito de coletividade. Todos esses fatores tornam as aulas de Língua Portuguesa mais condizentes com os pressupostos de um ensino que se volta para os usos, as reflexões e as práticas da linguagem.

2.5.2 Os gêneros como artefatos no desenvolvimento do projeto de letramento

Neste tópico, retomamos os aspectos introdutórios do estudo dos gêneros como artefatos indispensáveis à implementação do Projeto de Letramento, tomando por base os postulados de Bakhtin (2003) e do Círculo.

Considerando o fato de vivermos em uma sociedade grafocêntrica e o domínio da escrita ser capaz de favorecer o sujeito a melhor interagir com seus pares, a atender às demandas sociais de escrita, inclusive a de atingir uma categoria social e cultural de prestígio, a atuação da escola como agência de letramento institucionalizada para ensinar a escrita e outras práticas dela decorrentes é indispensável. Nessa agência, o trabalho gira em torno do desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita que ocorrem mediante o uso de gêneros discursivos concebidos como artefatos mediadores no processo ensino-aprendizagem.

Nesse trabalho com os gêneros do discurso, as atividades de escrita são intensas, tendo em vista que boa parte da mediação do conhecimento entre professor/aluno, aluno/professor acontece por meio desses artefatos de letramento. Inicialmente, a sua abordagem parte da oralidade para, posteriormente, gerar produções escritas, as quais são textualizadas em cadernos, fichários, apostilas, cartazes, dentre outros suportes.

Por terem caráter meramente didático-pedagógico, as produções, muitas vezes, são descartadas no final do ano letivo ou esquecidas em algum lugar, quando muito, na biblioteca da escola. Por esta razão, é comum ouvirmos dos alunos recorrentes indagações do tipo: “Professor (a) eu vou escrever este texto para quê?”. Ou o clássico dos clássicos “Este texto vale nota? Quantas linhas?”.

Essas indagações decorrem da falta de compreensão da parte dos alunos acerca da relevância do uso dos gêneros discursivos, da intencionalidade e funcionalidade deles para as interações sociais, inclusive para as estabelecidas no ambiente escolar. Essa falta de compreensão, ao nosso ver, parece estar relacionada aos estudos da língua (gem) que, durante muitos anos, não direcionava suas abordagens para o trabalho com gêneros discursivos, com foco em aspectos ligados às necessidades de interação social do sujeito, ou seja, aos fatores pragmáticos que envolvem esse construto.

É bem verdade que no início destes estudos, a concepção de gêneros concentrava-se apenas nos elementos observáveis em sua superfície e,

consequentemente, sua materialização servia como “pretexto” para a análise das macroestruturas (elementos composicionais) e microestruturas da língua (estruturas sintáticas, aspectos morfológicos e semânticos).

Com o avanço dos estudos linguísticos, a teoria dos gêneros se difundiu pelos ambientes educacionais. Nesse sentido, vale salientar que, no início da década de 2000, os PCN já davam prioridade ao desenvolvimento das *competências discursivas* dos alunos como um dos objetivos do Ensino de Língua Materna e a abordagem dos gêneros como artefato para a construção dessas competências.

Nesses termos, os gêneros passam a não ser mais concebidos como fim, mas como um meio para a efetivação dessa nova maneira de enxergar e implementar o ensino de Língua Portuguesa. Houve uma mudança significativa tanto com relação às práticas pedagógicas quanto à formação dos profissionais da área, os quais foram impulsionados a se envolverem em atividades de formação continuada ofertados pelos órgãos educacionais a fim de acompanhar os novos encaminhamentos de ensino. Nessa perspectiva, “a unidade básica de ensino só pode ser o texto” (BRASIL; MEC, 2001) não cabendo mais uma prática descontextualizada e focada nas unidades mínimas da língua.

Assim, o trabalho com texto que contempla os gêneros discursivos como artefatos, favorece o desenvolvimento das situações de produção e interação social apontadas por Bakhtin (2003). Porém, para que essa produção se efetive é primordial a articulação de ações obedecendo às características próprias de cada esfera da atividade humana em que o gênero circula. O engajamento de aspectos históricos, culturais e ideológicos nas mais variadas esferas compõe o ato da linguagem. É o que Bakhtin define como gêneros do discurso.

Para a compreensão dos gêneros do discurso, é necessário que se atente para seus fatores constitutivos como as condições de sua produção, os campos das atividades nos quais são construídos, sua função social e os papéis assumidos pelos participantes. Desta forma, toda e qualquer esfera da atividade humana está interligada à língua (gem) e é nessa premissa que se sustenta o pensamento de Bakhtin ao afirmar a existência de *enunciados* constituintes da língua. Para ele, o enunciado “é a unidade real da comunicação discursiva” (2003, p. 269). Assim, o enunciado garante o espaço do outro na dinâmica discursiva. Por meio dele, o fluxo de vozes múltiplas que emanam do entrelaçamento dos discursos dos sujeitos pode ser observado tanto do plano individual quanto do coletivo.

Como plano individual, o enunciado é denominado como concreto e único, sendo assim, apresenta traços particulares à situação comunicativa. Entretanto, se tomarmos sob a ótica do plano coletivo, ele assume uma relativa estabilidade decorrente dos seus usos em dadas esferas sociais. Foi partindo dessa concepção que Bakhtin (2003) convencionou denominar os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Nesse sentido, é improvável que qualquer sujeito disposto a realizar um trabalho com textos na concepção bakhtiniana, deixe de contemplar a relatividade dos gêneros e características peculiares como as circunstâncias de produção do texto, a interação entre os sujeitos socialmente constituídos, os aspectos temáticos, sociais, linguísticos e discursivos envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, o trabalho com os gêneros do discurso, segundo os estudos bakhtinianos, não pode deixar de contemplar três elementos essenciais: O *conteúdo temático*, o *estilo verbal* e a *construção composicional*. Este é o tripé que sustenta sua teoria. O referido autor sempre procurou deixar claro que a relação entre esses elementos é de unidade e não de divisão, esta afirmação pode ser comprovada quando afirma “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais”. (BAKHTIN, 2003, p. 266).

De forma bem sintética, porque nosso objetivo aqui é apenas fazer uma retomada aos conceitos sobre gêneros discursivos a fim de validar a sua adoção para a proposta de trabalho com textos durante o desenvolvimento do Projeto de Letramento, podemos definir o *conteúdo temático* como o tópico que certifica a ativação de conhecimentos sociais do indivíduo, construídos discursivamente e que tem a função de orientar a comunicação de um dado campo discursivo. Nesse aspecto estão incluídos a singularidade dos sujeitos, a vontade, os conhecimentos semânticos (individuais e coletivos) construídos dialogicamente e que desencadeiam múltiplos sentidos com relação aos enunciados que emergem do evento comunicativo.

Já o *estilo*, é o resultado da singularidade do enunciador, das escolhas dos recursos linguísticos, textuais e discursivos dentro de um contexto enunciativo. Essas escolhas tanto podem ser individuais quanto coletivas, variam de acordo com a situação comunicativa. O estilo pode revelar em maior ou menor grau as concepções do indivíduo ou do grupo ao qual ele mantém filiação (teórica, política, cultural, ideológica). É também por meio da escolha estilística que o discurso pode ser

modelado coletiva ou individualmente, essa possibilidade só reafirma o antigo pressuposto de que não há um sujeito assujeitado pelo meio. Ao contrário disso, ele se constrói a partir do individual em contato com o coletivo, desta maneira não há comunicação e nem estilo isento de influências exteriores. Ainda usando as palavras de Bakhtin, podemos concluir assegurando que a ação comunicativa se revela a partir de duas dimensões que se intercalam ora no papel de gerar, ora de revelar o sujeito social tendo como instrumento mediador a linguagem.

O último elemento da pirâmide, a *construção composicional* é definida, segundo Bakhtin (2003, p. 266), como “determinados tipos de construção de conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – como os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc”. Ou seja, a construção composicional exerce a função de sustentar, ordenar e integrar as propriedades do gênero, ela é a própria “estrutura arquitetônica”, que vai tomando forma com base nas escolhas dos elementos linguísticos e discursivos dos interlocutores. De forma bem simplista, seria afirmar que a *construção composicional* seria a parte técnica da realização do gênero o que possibilita que este seja identificado como pertencente a este ou aquele, bem como sua funcionalidade.

Parafraseando as palavras de Bakhtin (2003), podemos concluir que a comunicação é realizada por meio de enunciados decorrentes de interações sociais dos falantes da língua, por meio de enunciados que, por sua vez, obedecem a contextos e esferas e levam em consideração a diversidade e a heterogeneidade das situações enunciativas. Essas situações favorecem o desenvolvimento dos discursos do falante à medida que estes discursos passam a se apropriar das especificidades dos gêneros, o que oportuniza a interação com qualquer interlocutor nas mais diversas esferas, sejam elas formais ou não.

Em sua discussão sobre gêneros, Bakhtin (2003) propõe a divisão destes em *primários* e *secundários*. A primeira categoria pertencem os gêneros que ocorrem nas situações discursivas imediatas, espontâneas, como conversas familiares, conversas de amigos na informalidade, listas de compras, bilhetes, lembretes, dentre outros, tanto na modalidade falada ou escrita, são considerados gêneros simples ou desprovidos de formalidades e burilamentos. Os pertencentes à categoria *secundária* são denominados complexos por serem produzidos em situações de um convívio social mais elaborado. Vale acrescentar que a ocorrência de um não anula o outro muito menos substitui, eles podem complementar-se.

A respeito da interação presente afirma-se que o contato entre os gêneros primários e secundários modificam e complementa um ao outro, transforma por exemplo um texto do cotidiano em uma obra artística bem como pode tornar menos formal um texto em que predomine o formalismo. Assim sendo, é cabível afirmar que um gênero atende à demanda a que o outro isolado não teve condições de suprir. Portanto, a existência dos gêneros primários e secundários está relacionada a definição da natureza global dos enunciados.

Outro ponto que merece destaque na obra de Bakhtin, no estudo dos gêneros discursivos é o princípio do dialogismo. Presente na interação, o *dialogismo* foi o conceito atribuído ao processo pelo qual um texto revela a existência de outros textos em seu interior, com os quais mantém conversas, diálogos. Essa interação não ocorre apenas em textos impressos, mas também por meio de leituras e conversas nas quais se percebe a presença das vozes do outro.

Esse processo de recepção e percepção dos dizeres de outrem é percebido na obra do supracitado autor a partir de sua concepção sobre a língua, para ele, esta não é um sistema abstrato, fechado e imutável, pelo contrário, ela se materializa via interações verbais, nas relações sociais por meio de enunciados. A partir daí surge o *discurso*, e o dialogismo é nada mais nada menos que o diálogo entre discursos. Vale salientar que o termo diálogo/dialogismo, não está vinculado a ideia de interações verbais face a face entre os interlocutores, este pode acontecer independente da presença física dos sujeitos envolvidos na enunciação.

Assim, na concepção dialógica da língua, todo texto resulta do encontro de várias vozes. Participamos constantemente de um diálogo social, nesse sentido, a interação com o outro é inevitável e nesse entrelaçar de vozes os discursos/diálogos vão acontecendo, sendo mesclados, moldados, reformulados, absorvidos ou refutados.

É com essa concepção de língua enquanto ação e das relações sociais que se estabelecem por meio dela que o trabalho com os gêneros discursivos deve acontecer durante as aulas de Língua Materna, possibilitando aos alunos construir e reconstruir seus discursos de forma dialógica enxergando na linguagem o princípio essencial de todas as relações humanas.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Todo e qualquer projeto ao qual nos propusermos realizar, seja ele na área acadêmica, profissional ou pessoal, necessita de parâmetros que direcionem as ações, ou seja, é necessário definir o que será realizado, como será implementado e que estratégias serão utilizadas para alcançar o objetivo proposto. A esse conjunto de direcionamentos damos o nome de metodologia. Neste capítulo, descrevemos os parâmetros utilizados como fio norteador da investigação, o qual inclui o tipo de pesquisa, abordagem de dados adotada, participantes, cenário, instrumentos de construção de dados, dentre outros aspectos.

3.1 TIPO DA PESQUISA

O termo pesquisa em sua essência é polissêmico, pois apresenta uma variada significação, dentre elas situa-se o ato de investigar, descobrir, constatar, recolher elementos para análise. Assim, por haveremos optado por desenvolver um Projeto de Letramento fundamentado na perspectiva de minimizar as dificuldades na escrita demonstrados por alunos do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa é que adotamos orientações metodológicas da pesquisa-ação.

Conforme palavras de Moreira; Caleffe (2006) na pesquisa-ação a ênfase não é direcionada a obtenção de um conhecimento abrangente, mas sim para o mais particularizado, direcionado. Expandido esse conceito, Thiollent (1986, p. 14) define o referido tipo pesquisa como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dois termos mencionados na citação acima validam a nossa escolha metodológica. O primeiro é o fato de que em uma pesquisa-ação e em um Projeto de Letramento as ações são direcionadas para a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos diretamente. O segundo refere-se ao uso do termo pesquisadores/participantes. Em um Projeto de Letramento, a postura daqueles que o desenvolvem é realmente de pesquisadores, pois não há

um roteiro previamente estabelecido, há uma problemática detectada por meio da observação e, para a resolução desta, são planejadas e realizadas ações tanto por professor(es) quanto pelos alunos envolvidos no processo de construção de melhoria da aprendizagem.

Tanto nos Projetos de Letramento quanto na pesquisa-ação, os termos observação, identificação do problema, constituição de dados, ação e solução/resolução de situação-problema são recorrentes, fazendo parte do vocabulário de quem os realiza.

A respeito do desenvolvimento da pesquisa-ação em ambientes escolares, Moreira; Caleffe (2006) apontam três possibilidades de execução. A primeira, aponta o professor como um pesquisador que, impulsionado pela necessidade de mudança em sua prática pedagógica, passa a buscar orientações teóricas que ampliem sua compreensão e capacidade de atuação. A segunda possibilidade é o fato de que a pesquisa-ação pode ser realizada na coletividade e o professor embora agindo sozinho em uma turma pode ser orientado por um pesquisador externo à instituição. Por último, temos a possibilidade em que o professor ou professores, trabalham em uma relação subsidiada por orientadores que, por sua vez, podem ser mentores ou patrocinadores, ligados a departamentos universitários.

Em conformidade com as palavras de Franco (2005), a pesquisa-ação é uma atividade pensada para atribuir uma vertente científica às práticas educativas, partindo de princípios éticos e que vislumbrem a formação continuada e emancipatória dos sujeitos envolvidos nas práxis pedagógicas. Assim como em nossa pesquisa, a investigação e a construção de conhecimento são os focos de nossas ações, que se voltam para a prática, a reflexão e ao aprimoramento dos fazeres docente e discente.

Outra característica que deve ser destacada nesta atividade de pesquisa é o viés etnográfico que ela assume. Os estudos sobre a etnografia não são novos, datam da primeira metade do século XX através de estudos realizados por Boas e Malinoswsky, sendo estes mais voltados para a área da Antropologia. Para eles, o sujeito deve ser estudado a partir de três aspectos articulados: o social, o biológico e o psicológico. Assim para estudar os processos de interações sociais a fim de revelar crenças, costumes e tradições de uma sociedade e como são transmitidas de geração a geração, é imprescindível que haja um método a ser seguido.

Nos estudos etnográficos, a metodologia mais adotada é denominada de “método participante”, nele o olhar aguçado do participante inserido no *lócus* para

realização das observações deve estar voltado para compreender o *Patrimônio Metafísico do Grupo, ou seja*, tudo o que faz parte do repertório cultural de um povo, nessa concepção, não há objeto superior ou inferior quando a intenção é construir fontes para serem analisadas historicamente.

Toda essa retomada histórica aos estudos da etnografia faz-se necessário para que possamos nos situar em nosso objeto de estudo, Os Projetos de Letramento, e compreender a escolha dessa metodologia para conduzir esta pesquisa. O primeiro ponto a ser destacado é a respeito da *pesquisa etnográfica* educacional, suas implicações e características. Assim, no desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica no âmbito educacional, o centro das ações está no processo de ensino e aprendizagem. Para André (1995) o ensino e a aprendizagem estão condicionados à ação docente, tendo em vista que os pesquisadores da área educacional respondem às questões específicas de seu campo de atuação com base em princípios-chave e sistemas abertos e descritivos. André (2007, p. 129) cita como critérios para a realização deste estudo

1. O papel da teoria na construção das categorias;
2. Respeito aos princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro), o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho) e a centralidade do conceito de cultura;
3. Trabalho de campo apoiado em observação planejada e em registros bem elaborados;
4. Uso da triangulação;
5. Articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macro social.

De acordo com os preceitos apresentados com relação ao estudo da etnografia educacional, cabe definirmos nosso estudo com inspiração no *tipo etnográfico*, pois buscamos por meio desse buscar a lógica das práticas escolares, dando voz aos membros de uma comunidade escolar, usando para isso os conhecimentos científicos na investigação, análise e compreensão dos dados obtidos para assim poder agir e interagir de forma consciente e situada para a efetivação do Projeto de Letramento, no caso em questão, na Escola Estadual “Aristófanés Fernandes”, cenário desta pesquisa, cuja contribuição para formação de diferentes gerações vicentinas é reconhecida pelos cidadãos do município de São Vicente/RN.

3.2 NATUREZA DA ABORDAGEM DOS DADOS

Com relação à natureza da abordagem dos dados, essa pesquisa insere-se na perspectiva de natureza qualitativa por se basear em alguns pressupostos estabelecidos por Bodgan e Biklen (1994). O primeiro é a inserção do pesquisador /investigador no ambiente natural em que se efetivam as práticas sociais em estudo. Ao desenvolvermos um Projeto de Letramento, estamos imersos no cenário natural da sala de aula, onde atuamos como professora/pesquisadora das práticas de letramento dos alunos, objetivando analisar as contribuições desse projeto para a melhoria do desempenho discursivo desses participantes.

Vale salientar que, segundo os mesmos autores, outro aspecto importante é o fato de o interesse do pesquisador está voltado para o processo e não somente para o produto final da pesquisa. Em face disso, concebemos a sala de aula como um laboratório onde os alunos, na condição de sujeitos que estão em constante percurso de desenvolvimento, podem assim construir e reconstruir conhecimentos em termos de leitura e de escrita. Aliada a essa afirmação encontra-se também a concepção de escrita como prática processual, cujo avanços vão sendo gerados paulatinamente, em atividades de produção e refacção de gêneros em estudo.

Na abordagem qualitativa, as ações humanas têm seu foco não nos números, mas no modo como os dados são construídos, interpretados e discutidos. Assim sendo, interessa-nos observar e saber o que os participantes de Projeto de Letramento vivenciam e têm a dizer acerca das experiências compartilhadas no trajeto das ações e da construção de seus conhecimentos no tocante às práticas de leitura e de escrita.

3.3 CENÁRIO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como cenário a Escola Estadual “Aristófanes Fernandes”, localizada na zona urbana da cidade de São Vicente/RN e foi construída no ano de 1973, durante a gestão do prefeito Osmildo Fernandes, neste período era ofertado apenas o Ensino fundamental, antigo curso ginásial.

A partir do ano de 1983, passa a oferecer também o Ensino Médio com os cursos Técnico em Contabilidade, Auxiliar de Escritório e o antigo Curso de Magistério, por essa razão, muitos profissionais, que atuam na escola e nas demais

do município, foram alunos daquela instituição. Sua contribuição é inquestionável para a educação da sociedade vicentina.

A referida unidade escolar funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo a um público de aproximadamente 300 alunos. Pela manhã, funcionam as turmas das séries finais do Ensino Fundamental e no turno subsequente, as do Ensino Médio. É a única instituição no município a ofertar o Ensino Médio – Regular e, a partir de 2017, o Ensino Técnico em Informática.

Com relação ao espaço físico, além das salas de aula convencionais, a escola conta com biblioteca, laboratório de informática; quadra poliesportiva ampla, cozinha, refeitório, banheiros, secretaria, sala de professores, direção, sala de multimídia equipada com projetores (data show), equipamento de som e TV para a realização das aulas e outros eventos. Esses espaços, conforme dados obtidos junto aos profissionais da escola, foram sendo expandidos gradativamente, no início a escola constava de uma estrutura bem menor.

Os alunos do Ensino Fundamental participam, no contra turno, de atividades oferecidas pelo projeto “Mais Educação”, o qual objetiva promover um modelo de educação integral. Durante essas atividades do contraturno, as turmas participam de modalidade de trabalhos intituladas “letramento”, “letramento matemático”, “dança” e “teatro”.

Com relação à implementação de eventos educacionais e pedagógicos, observamos um déficit significativo, uma vez que estes momentos ocorrem unicamente em datas consideradas “comemorativas”, o que inclui o dia do estudante, do professor, das mães, a comemoração da páscoa, a festa junina e o desfile de 7 de setembro. Assim sendo, eventos pedagógicos como palestras, exposições científicas e culturais ocorrem muito esporadicamente e em grande parte realizadas por disciplinas isoladas. Esta é uma das razões que nos impulsionou a escolhê-la para a realização do Projeto de Letramento. A partir do desenvolvimento do referido projeto tivemos a oportunidade de mobilizar os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental para a realização de eventos em que possam dinamizar o cotidiano da sala de aula e possivelmente envolver outras turmas.

Figura 1 – Escola Estadual Aristófanes Fernandes – São Vicente/RN.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes de traçar o perfil dos sujeitos agentes da pesquisa é importante e válida a análise do posicionamento de Thiollent (1986), a respeito dos participantes de uma pesquisa-ação. Segundo ele, esta pesquisa é concebida como um procedimento de caráter social por manter uma estrita relação entre os partícipes, os quais estão envolvidos em uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes devem estar envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Desta forma, é impossível fazer a descrição dos participantes da pesquisa-ação sem partir da figura do professor-regente, pois é ele quem, embasado por conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica e docente, poderá dar o direcionamento necessário para a realização das atividades propostas, sem, no entanto, eximir-se do papel de aprendiz. Esse posicionamento é primordial para aqueles que se lançam ao universo da pesquisa. Significa dizer que é necessário um olhar direcionador ao caso, mas que este mesmo olhar deve estar aberto ao novo e ser capaz de traçar e refazer roteiros e estratégias para se chegar à concretização de ações e objetivos traçados.

A professora regente é graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande

do Norte (UFRN) desde 2005. É também Especialista no Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 2013 e, no momento, cursa o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pela UFRN – Campus de Currais Novos.

Com relação à prática docente, atua há 14 anos no exercício do magistério. Nesse período, teve experiência com turmas de diversos níveis de ensino, mais especificamente, desde o Ensino Infantil até os cursos preparatórios para o vestibular, ENEM e concursos públicos, nas cidades de Caicó, Currais Novos e São Vicente/RN.

As diferentes experiências docentes despertaram na professora o anseio pela busca de um estudo da língua voltado para as vivências práticas dos conhecimentos, que têm por base uma ação pautada na resolução de três indagações recorrentes dos alunos, tais como: o que estudar? Por que estudar e como aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais de uso da língua?

No que diz respeito aos alunos participantes da pesquisa, tratam-se de 39 discentes do 7º Ano do Ensino Fundamental. Inserem-se numa faixa etária de 12 a 18 anos. Os fatores envolvendo diferença de idade, desempenho escolar como também interesses e necessidades distintas constituem dificuldades para a realização de certas ações em sala de aula, daí a preocupação da professora pesquisadora em mobilizá-los a participar do Projeto de Letramento, uma vez que esse dispositivo metodológico favorece a possibilidade de engajamento de diferentes anseios e papéis a serem assumidos pelos educandos, bem como consegue fazê-los atuar como agentes/construtores de conhecimento.

A despeito dessas particularidades que são comuns em qualquer grupo, é possível perceber nos membros que constituem a turma o prazer pelo fazer, pelo executar tarefas, a exemplo de apagar o quadro, levar um recado a funcionário de outro setor da escola etc. Além disso, o espírito ativista é outra característica do grupo, uma vez que demonstram convicções e agem em conformidade com o que acreditam.

3.5 INSTRUMENTOS/ATIVIDADES GERADORAS DE DADOS

Ao desenvolvermos investigações na perspectiva da pesquisa-ação/Projeto de Letramento é necessária a escolha de instrumentos e atividades que favoreçam a construção dos dados que constituirão o *corpus* de análise. Estes instrumentos devem ser condizentes com o tipo de pesquisa adotada, por esta razão, a seleção do

instrumental deve ser feita de forma criteriosa e consciente a fim de que seja possível alcançar os objetivos propostos pela investigação.

Nesta etapa do projeto, é imprescindível que o pesquisador/pesquisadores esteja atento (s) ao que de fato terá validade ou não para a realização das ações. A esse respeito, Gressler (2003) dividiu a elaboração de instrumentos de geração de dados em dois momentos. O primeiro, é delimitar que informações são necessárias à pesquisa. O segundo, diz respeito à adequação aos objetivos estabelecidos. Assim, providos dessas duas concepções, o pesquisador poderá elencar seu instrumental.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, elencamos uma série de instrumentos e atividades para a obtenção dos dados. Dentre eles, podemos citar questionários, entrevistas, enquetes, filmes, rodas de conversa, relatos, fotografias, documentos, produção de textos, produção de vídeos e áudios, criação de páginas em rede social *Facebook*. Todos criteriosamente elaborados e utilizados a fim de gerar materiais a serem analisados e assim poderem contribuir significativamente para a construção do *corpus* da pesquisa.

Quadro 1 – Atividades/metodologias/gêneros utilizados durante o Projeto.

AÇÕES	OBJETIVO	PRODUTO
Atividade – Filme	Motivação para a escrita	Conversas /respostas ao questionário
Metodologia – Roda de conversa	Discussão oral sobre o filme	Verificação da compreensão das informações obtidas por meio do filme/ promover interação entre os integrantes do grupo.
Atividade – Questionário	Observar a compreensão dos alunos e se conseguem escrever sobre o que assistiram.	1ª produção escrita
Atividade – Com o gênero perfil	Oportunizar ao aluno a experiência de traçar seu próprio perfil.	2ª produção escrita
Atividade – Pesquisa	Investigar quem foi a figura que dá nome à escola.	Informações sobre o patrono da escola.
Gênero – Biografia	Conhecer e produzir o gênero biografia.	3ª Produção escrita- biografia de Aristóphanes Fernandes
Atividade – Análise de documentos	Conhecer os documentos que regem a instituição e suas características funcionais e linguísticas.	Compreender a função dos textos que pertencem a esfera documental.

Atividade – Pesquisa de imagens relacionadas a escola	Conseguir junto a familiares e comunidade no geral fotos antigas da escola.	Compreender que as imagens são importantes quando pretendemos trabalhar com memórias, sejam elas individuais ou coletivas.
Atividade – Estudo do gênero enquete	Conhecer o gênero enquete para investigar o professor mais marcante da escola ao longo dos anos.	Proporcionar um momento de homenagem a este profissional
Atividade – Apreciação escrita da atividade de campo	Externar através da escrita a relevância da atividade de campo.	4ª produção escrita -Avaliação da ação realizada.
Atividade – Entrevista	Buscar informações sobre a importância da escola para a vida das pessoas daquela comunidade.	5ª produção escrita - biografias e depoimentos.
Atividade – Correção da produção do colega	Proporcionar a oportunidade de o aluno assumir o papel de corretor textual e exercitar os conhecimentos adquiridos até então.	Correção dos textos de forma interativa para a reescrita pelos produtores textuais.
Atividade – Entrevista com funcionários da escola	Entrevistar funcionários e professores que foram alunos da escola para saber como se sentem com relação a sua estada naquela instituição.	6ª Produção escrita - depoimentos dos ex-alunos que agora são funcionários da escola.
Atividade – Produção de página no Facebook	Reconhecer as redes sociais como um espaço possível de ser utilizado em ações educativas.	Criar um espaço virtual para troca de informações, depoimentos e postagens de fotos relacionadas às memórias da escola.
Atividade – Escolha do nome da página do Facebook	Realizar democraticamente a escolha do nome que será atribuído à página do Facebook.	Nome para a página virtual de memórias da escola.
Atividade – Escolha do texto descritivo para a página virtual	Promover atividade de produção textual e interação entre os alunos.	Texto usado na descrição da página criada pela turma.
Atividade – Inauguração da cordelteca e homenagem ao professor mais marcante da escola na opinião da comunidade.	Valorização da Literatura de Cordel e Homenagear o professor escolhido durante a enquete.	Realização da 1ª Noite Cultural e entrega de comenda aos homenageados durante o projeto.
Atividade – Relato avaliativo sobre as ações do projeto	Verificar a validade do projeto para o grupo envolvido.	Última produção escrita do projeto.

A tabela acima mostra que para o desenvolvimento de um projeto, após a escolha do tema, há uma seleção minuciosa por parte do professor de instrumentos que possam favorecer o alcance dos objetivos traçados. Tudo deve ser estruturado com base em conhecimentos teóricos, nas situações do cotidiano e nas necessidades reais dos alunos.

Por havermos estabelecido como principal preocupação desenvolver um projeto de letramento capaz de contribuir para minimizar as dificuldades na produção textual dos alunos com base no resgate da História da instituição onde estudam, a primeira atividade a ser realizada nesse sentido foi a exibição do filme *“Escritores da Liberdade³”*.

Nosso objetivo com essa ação foi de despertar nos alunos a consciência para a importância exercida pela escrita na vida de um indivíduo, de maneira particular ou coletiva. No filme, é através da escrita de diários que os alunos passam a expressar suas vivências, opiniões, angústias, situações do cotidiano familiar ou escolar, propiciando à professora conhecê-los melhor e assim agir de forma situada.

Outra razão, que nos fez adotar o filme como ponto de partida, é que nele, as ações da docente não se restringem ao ambiente escolar. O filme apresenta aos nossos alunos outras realidades, visitas a museus, promoção de eventos, publicações em jornais e até entrevistas com escritores dos livros que estão lendo. Enxergamos então, que toda a metodologia adotada pela professora apresenta características de um Projeto de Letramento, no tocante que as ações de leitura/escrita são condutoras para outras que fazem dos alunos sujeitos atuantes em seus contextos.

No filme, o registro dos diários feito pelos alunos, transformou-se em um livro, homônimo ao longa-metragem e perpetuou a ação daquela turma e da instituição de ensino para a posteridade. Como esse é o nosso objetivo complementar, a produção de uma coletânea que registre a história da escola campo de atuação, ao utilizar este instrumento, estaríamos trabalhando para o alcance de dois objetos da pesquisa: abordar a escrita como prática social e processual e intervir para que o aluno possa atuar como agente de letramento.

Outra atividade adotada foi o questionário escrito, por o enxergarmos como um recurso relevante à pesquisa. Segundo as palavras de Gressler (2003), os

³ Em Los Angeles, uma dedicada professora de uma escola dividida por raças ensina uma turma de alunos adolescentes que apresenta problemas de aprendizagem. Ela tenta inspirá-los a acreditarem em si mesmos e a atingirem o sucesso, pois estão prestes a serem reprovados.

questionários são “uma série de perguntas, elaboradas com o objetivo de se levantar dados para uma pesquisa”. As perguntas elaboradas foram abertas, pois acreditamos que esta formatação favorece a espontaneidade dos questionados. Por meio dessas perguntas, pudemos questionar acerca da compreensão do filme fazendo procurando contextualizá-lo com situações cotidianas dos alunos, bem como analisar a capacidade interpretativa.

Como em nossa pesquisa buscamos o resgate da história da escola, mediante o registro escrito, a utilização da entrevista tornou-se indispensável. Marconi e Lakatos (2003 p.195) definem entrevista como “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”. A apresentação desse instrumental de pesquisa pode assumir o formato de *entrevista estruturada e não estruturadas*. A *entrevista estruturada* compreende um roteiro pré-estabelecido de perguntas a ser seguido pelo pesquisador. Por sua vez, a entrevista não estruturada, por não contemplar roteiro prévio de perguntas, pode fornecer mais liberdade ao entrevistador e, assim ser modificada para atender às necessidades e particularidades tanto do entrevistador, quanto do entrevistado, assim como aos interesses da pesquisa.

Podemos elencar como pontos favoráveis ao trabalho com entrevistas a flexibilidade, a contemplação de diversos segmentos da população e obtenção de dados que não se encontram em documentos.

Outros instrumentais de geração de dados também foram utilizados para o desenvolvimento do projeto e constituição do corpus de análise, a exemplo disso podemos citar os registros, produzidos pelos alunos em ambientes físicos e virtuais, em diversos momentos da implementação da pesquisa.

4 DISCUTINDO A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO

Para a realização desta pesquisa foi estipulado como elemento desencadeador das ações o resgate histórico da escola campo de pesquisa. Este problema foi apontado por um aluno, de forma espontânea, em uma situação na qual utilizávamos um texto pertencente ao gênero memórias literárias. Segundo ele, “seria interessante se fosse feito o registro das memórias da escola” (aluno do 7º ano). A ideia foi prontamente acolhida pela turma. Assim, vimos, nessa ocasião, a oportunidade de executar a pesquisa interventiva, cuja execução é tarefa obrigatória no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Para colocarmos em prática a ideia, buscamos apoio teórico e decidimos lançar de fato a proposta para a turma. No lançamento dessa proposta, explicamos à turma de que se tratava e explicamos a necessidade de estabelecermos uma relação de parceria, a qual foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa-ação e, conseqüentemente, do Projeto de Letramento.

Para efetivação do projeto, foram definidos objetivos (geral e específicos) com vistas a atingir os seguintes propósitos: partir de uma problemática de interesse dos alunos, no caso o registro da história daquela instituição de ensino, e por meio desta propor um conjunto de ações capazes de minimizar as dificuldades de escrita apresentadas por eles, bem como suas resistências no tocante a realizar atividades de produção textual.

Nesse sentido, foram levados em consideração a possibilidade de flexibilizar ações, efetivar o uso da língua em situações de interações sociais, na perspectiva de proporcionar aos colaboradores a vivência de situações permeadas pelos gêneros discursivos.

Assim sendo, o Projeto vislumbrou cumprir bem mais que uma atividade das práxis escolar/curricular, mas sim, a partir de um eixo teórico-metodológico, provocar mudanças no processo de ensino e aprendizagem de LP, levando os alunos a atingir uma autonomia na prática da produção textual escrita.

O conjunto de atividades interventivas teve início em abril de 2017. E a primeira ação foi a exibição do filme “Escritores da Liberdade”. Com a apresentação do filme objetivamos promover a reflexão sobre a temática abordada e motivar os alunos para as produções textuais futuras, mostrando o papel desta para o indivíduo em suas relações pessoais ou coletivas. Pudemos observar alguns pontos importantes para o

desenvolvimento da pesquisa: primeiro, o uso dos recursos visuais, no caso, o filme, conseguem prender a atenção dos alunos, mostrando-se como um instrumento valioso no ambiente escolar.

Segundo o conteúdo abordado, as relações que se estabelecem dentro e fora da escola, as relações interpessoais e os conflitos individuais e coletivos conseguiram levar os alunos do 7º Ano a refletir sobre as próprias realidades, comparar situações reais e ficcionais. Com isso, atingimos nosso objetivo para esta atividade, levar os alunos à reflexão sobre o papel da escrita na vida dos indivíduos em sociedade, no âmbito individual ou coletivo, e por fim, sobre a relação escola x aluno, aluno x professor, aluno x aluno, escola x família.

Quadro 2 – 1ª Ação do Projeto – Exibição do filme.

Ação	Objetivo	Carga-horária
Exibição do filme	Motivação para roda de conversa e produção escrita	3 aulas

Figura 2 – Alunos assistindo ao filme.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Quadro 3 – 2ª Ação do projeto – Roda de conversa.

Ação	Objetivo	Carga- horária
Roda de conversa	Verificar a compreensão do conteúdo do filme	2 aulas de 50 minutos

As rodas de conversa também se constituíram ações eficazes para a obtenção de dados. Com elas, nós professores abrimos a possibilidade de os alunos

expressarem suas concepções, opiniões, vivências entre outros fatores. Este momento pode e deve ocorrer em diferentes ocasiões da pesquisa. É através das rodas de conversa que há troca de informações, compartilhamento de aprendizagem, avaliação das ações executadas e definição dos passos seguintes do processo, ação esta que favorece o desenvolvimento de um projeto dentro da concepção dos Projetos de Letramento.

Em nosso caso, especificamente, no primeiro momento foram utilizadas para verificação da compreensão e discussão sobre o filme. Durante a roda de conversa, alguns mostraram-se tímidos e retraídos, outros mais extrovertidos fizeram colocações bem articuladas e demonstraram haver compreendido a mensagem do filme e os objetivos que havíamos traçado para aquela ação. Ficou decidido que as produções textuais eram necessárias para o registro das ações do projeto e que possivelmente seriam transformadas em uma coletânea. Outro fato que chamou bastante a atenção dos alunos foram os diários produzidos pelos alunos do filme, por ser um gênero pouco usado pelos jovens da atualidade, muitos de nossos alunos nem conheciam esse tipo de produção.

No dia seguinte, mediante a falta de conhecimento dos alunos sobre o gênero diário conversamos sobre ele, sua abrangência e restrição, a diferença entre diários pessoais e diários coletivos como os de Leitura, de Bordo e os de Sala de Aula e apresentamos trechos deste gênero retirados de livros didáticos para que assim eles pudessem compreender que fazem parte dos gêneros contemplados dentro da disciplina de LP. Procuramos frisar que os diários pessoais, como os mostrados no filme, são relatos das experiências individuais que podem ter ocorrido dentro de um ambiente particular ou de coletividade, como exemplo levamos também um trecho de o Diário de Anne Frank.⁴

⁴ Publicado originalmente em 1947, "O Diário de Anne Frank" já foi lido por milhões de pessoas em todo o mundo. Nele a jovem Anne Frank narra os horrores da Segunda Guerra Mundial de forma muito verídica mesclando-os aos conflitos interiores que uma adolescente em qualquer época vivencia. Seu diário está sempre entre os documentos mais duradouros produzidos neste século, mas é também uma narrativa terna e incomparável, que revela a força indestrutível do espírito humano. Disponível em: <http://sinopsedolivro.blogspot.com/2008/10/o-dirio-de-anne-frank.html>. Acesso em: 12 abr. 2017.

Figura 3 – Roda de conversa.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Quadro 4 – 3ª Ação do projeto – 1ª Produção escrita.

Ação	Objetivo	Carga- horária
Resposta ao questionário	Verificar se os discentes conseguem converter em escrita informações socializadas oralmente	1 aula de 50 minutos

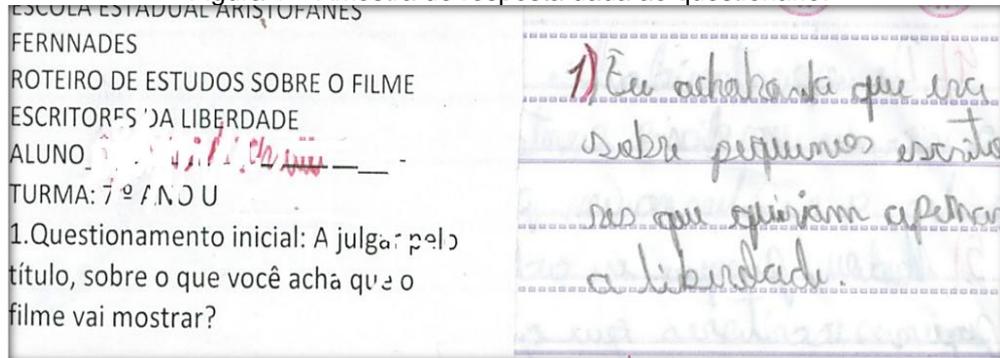
A Primeira produção escrita dos alunos ocorreu através das respostas a um questionário sobre o filme. Este constava de perguntas abertas e versava sobre os aspectos já explorados na roda de conversa. A pergunta principal era: Em que a escrita contribuiu para a vida daqueles alunos? O questionário consta nos apêndices, mais precisamente na página 116 desta dissertação.

Esta ação foi realizada com base nos postulados de Meurer (1993) quando fala a respeito da *motivação* para a escrita e do seu *planejamento*. Assim, o questionário do ponto de vista da motivação foi o objeto que instigou a escrita (respostas) e do ponto de vista do planejamento, por constar de perguntas estruturadas, houve por nossa parte, um planejamento destas a fim de obter os dados necessários para o prosseguimento das ações, e, por parte dos alunos, o planejamento mental para respondê-lo.

Devido à dificuldade demonstrada por alguns alunos em relação à escrita, nem todos responderam às perguntas em sua totalidade. Esta atividade sinalizou algumas dificuldades deles em compreender as questões, o que implica diretamente na elaboração das respostas. Tal fato só reafirma a necessidade de buscarmos estratégias que possam favorecer a superação dessas limitações. Assim, com base

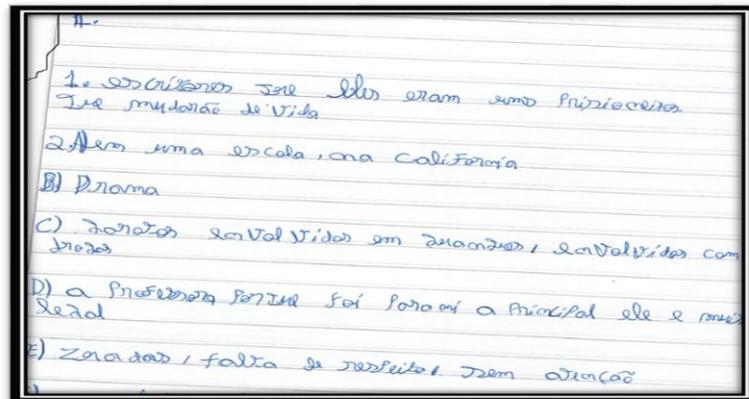
nesse diagnóstico, procuramos pensar práticas de escrita a serem desenvolvidas com vistas a promover a minimização dos problemas observados.

Figura 1 – Amostra de resposta dada ao questionário.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 2 – Amostra de resposta dada ao questionário.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 3 – Alunos respondendo ao questionário.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

QUADRO 5 – 4ª Ação do Projeto – 2ª Produção escrita.

Ação	Objetivo	Carga-horária
Produção de um relato em forma de perfil do aluno	Desenvolver a expressividade dos alunos a partir de suas experiências enquanto alunos daquela instituição de ensino.	Dois momentos: o primeiro em sala de aula onde trabalhamos conceitos e o segundo, em casa onde ocorreu a produção escrita.

Dando prosseguimento às ações voltadas para a expressividade dos alunos, sugerimos a produção de um relato pessoal/perfil, no qual pudessem expressar vivências, frustrações, sonhos, dentre outros aspectos. Realizamos, no primeiro momento, a teorização sobre o gênero relato, seu propósito comunicativo, suas características e estrutura composicional. Em seguida, entregamos a cada aluno um exemplar do gênero relato pessoal a fim de que este pudesse servir como subsídio para a produção deles. Para tanto, demos um prazo de dois dias para que a produção fosse realizada e devolvida. Ao recebê-las, analisamos individualmente e selecionamos duas para serem discutidas coletivamente na aula seguinte.

O critério adotado para a escolha desses exemplares do gênero produzido foi o fato de um deles se aproximar mais do ideal de escrita do texto em estudo e o outro, por sua vez, por não contemplar as características do gênero e apresentar também desvios em relação ao português padrão. Para a realização da discussão em sala de aula, tivemos o cuidado de proteger a identidade dos autores adotando como estratégia a digitação das produções e a exibição por meio de *slides*. Além dos aspectos relativos à constituição do gênero foram também apontados aspectos: ortográficos, gramaticais, semânticos e estruturais, estilo e aspectos linguísticos.

Após este momento de *correção interativa*, os textos foram devolvidos com os devidos apontamentos para que eles pudessem realizar a reescrita. Adotamos aqui o termo *apontamentos* para identificar os direcionamentos sinalizados pelo professor para que assim o aluno realizasse as modificações necessárias em sua produção. Neste caso, adotamos a perspectiva de escrita como uma atividade processual, pois buscamos desenvolver a criticidade dos alunos em relação aos textos apresentados, oportunizando o exercício da análise e, com base nela, a reescrita textual.

Para direcionar a escrita proficiente e colaborativa dos alunos, recorreremos aos estudos sobre reescrita (SERAFINE, 1989; RUIZ, 2013), por entendermos que uma prática pedagógica que vise a realização de um trabalho voltado para despertar no

aluno a concepção de escrita processual, não pode ocorrer sem os respaldos de estudos mais aprofundados, escolhemos, portanto, os referidos autores, mas ressaltamos que há outros estudos na área bastante significativos também.

Figura 4 – Produção do relato perfil.

Título: Aristóteles sumários Data: 28/05/17
 Nome: [REDACTED]
 Prof: Alegongela
 Quem sou eu: Sou sendo morado de 14 anos moro em São Vicente no maternal do Rio de Janeiro, Vou morar em São Vicente porque minha mãe quer que eu vá com ela, porque do ~~meu~~ Vício muito doente se quando entrou um tempo do acabou salvação.
 Identidade:
 Meu pai: [REDACTED] Meu irmão: [REDACTED]
 Minha mãe: [REDACTED] Meu nome: [REDACTED]
 Tenho Signos: [REDACTED] Léo
 Tenho hobbies: Moro no [REDACTED] e um espaço com 8 anos, gosto de filme de aventura de uso de música Funk e Rock, gosto de aventura gosto de jogar xadrez, jogar sensorio, não gosto de quadrinho e não gosto de desenho gosto de desenho e desenho e desenho

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 5 – Produção do relato/perfil.

Escola Estadual Aristóteles Fernandes.
 Aluno: Luiz [REDACTED]
 Professora: Alegongela. matéria: Português.
 Meu cachorro e o dia que ele foi sequestrado.
 Eu sou [REDACTED] tenho 12 anos moro em São Vicente, [REDACTED], antigamente eu tinha um cachorro e nome dele não era muito criativo, o nome dele era dog, dog em português significa cachorro e nome até podia ser enorme ~~de~~ criativo que existe, mas o que ele não tinha de nome legal ele tinha de diário e coragem. Um dia no sítio de um amigo as pessoas andavam de cavalo e eu andava no cachorro, mas claro eu tinha uns cinco anos, um dia de me salvar de um gato que quis me atacar bom ele me salvou com a ajuda de pai. Bom já que falei de meu pai, um dia quando eu morava lá no Sul do Brasil lá em [REDACTED], eu ia sempre pra escola na chovava e no frio com uns três casacos e ainda estava com frio. Um dia

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

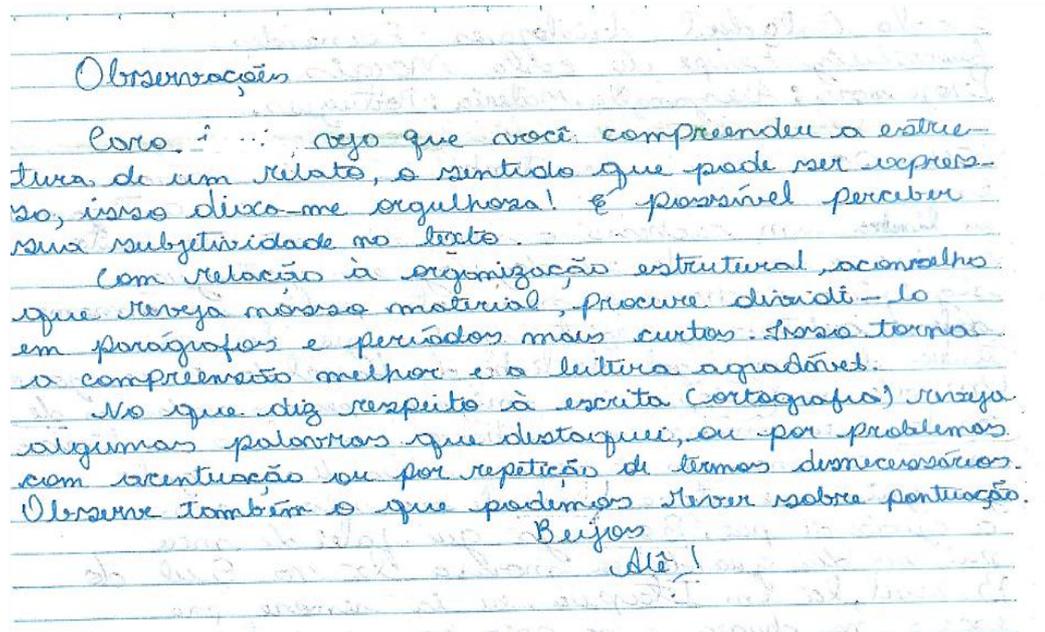
Embora a revisão textual tenha sido realizada coletivamente, deixamos em cada texto alguns direcionamentos para a reescrita. Conforme seguem nas figuras 9 e 10. Para esta intervenção, nos respaldamos nos postulados de Ruiz (2013) ao discorrer sobre a correção interativa, na qual o professor mantém um diálogo com o aluno por meio de pequenas anotações deixadas nos textos.

Esta prática, com certeza, demanda mais trabalho ao professor, mas também favorece o progresso dos alunos, uma vez que, *ao dialogar através dos apontamentos* essa tarefa deixa de ter o caráter meramente classificatório e passa a promover interação entre corretor e escritor, uma vez que o diálogo é estabelecido através dos *apontamentos* deixados pelo professor. Somos conscientes de que nem sempre será possível realizar tais procedimentos, porém, mesmo que os comentários sejam bem objetivos ou breves, é bem relevante que, os professores de LP, adotem essa estratégia, em algum momento de suas atividades, para as produções escritas e procurem realizar este tipo de revisão textual.

Muitos outros aspectos poderiam ter sido apontados, mas elencamos aqueles que consideramos mais *urgentes*, tais como: focalização da subjetividade do autor e traços da estrutura composicional do gênero, aspectos gramaticais e ortográficos, uma vez que com as demais ações, poderíamos intervir em outros pontos ainda não apontados nessa primeira correção interativa.

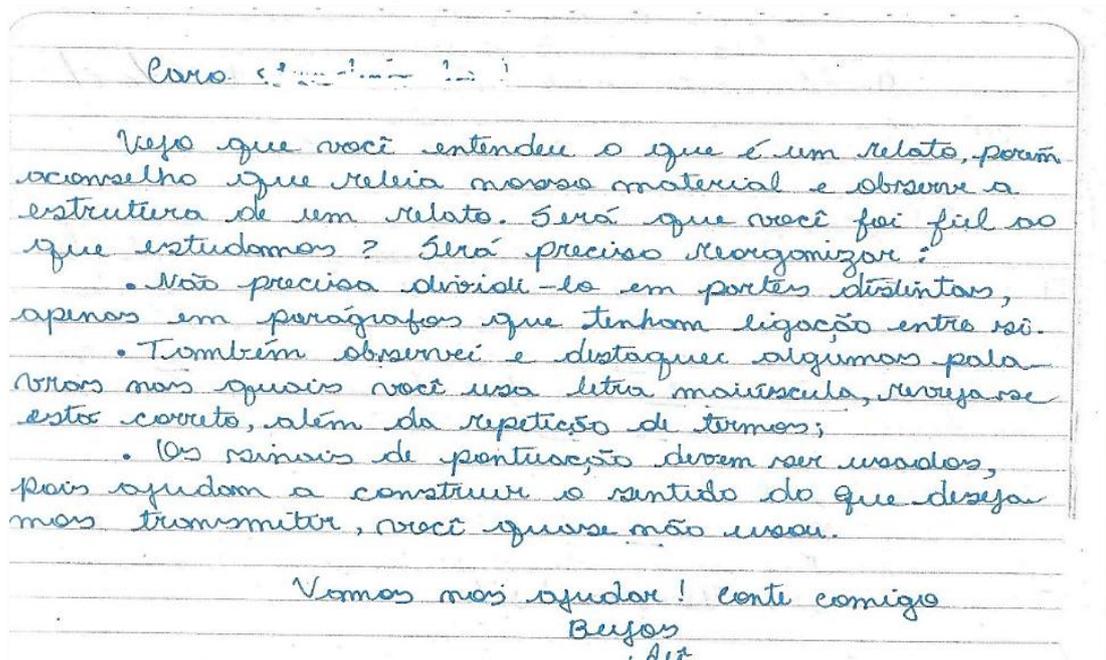
Para ilustrar o exposto, apresentamos a seguir dois textos que exemplificam a nossa prática de correção interativa no que diz respeito às considerações referentes à produção do relato.

Figura 6 – Recado ao escrevente.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 7 – Recado ao escrevente.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

É possível observar nesses textos nossa preocupação em chamar a atenção do aluno às características do gênero em estudo assim como aos aspectos gramaticais e ortográficos que deveriam ter sido contemplados na produção textual proposta. Por meio das produções, pudemos observar a necessidade que o aluno

possui de expressar-se, de externar sonhos, alegrias, angústias, fatos de seu cotidiano e expectativas futuras, enfim, assumir a função de locutor.

Quadro 6 – 5ª Ação do Projeto – Investigar quem foi o patrono da escola.

Ação	Objetivo	Carga horária
Pesquisa	Investigar quem foi a figura que dá nome à escola.	03 aulas

Dando continuidade à realização do Projeto de Letramento, propomos aos alunos que investigassem acerca do patrono da escola, isto é, aquele cujo nome designa a escola. Essa atividade partiu de um questionamento por nós lançado através de uma dinâmica que, por sua vez, consistiu em usar um envelope para abrigar os nomes de todos os alunos da turma. Colocados em círculo, cada um retirava um nome e a partir dele fazia a descrição referente ao colega indicado no papel. Dentre os nomes que estavam no envelope, constava também o de “Aristófares Fernandes” o patrono daquela instituição de ensino. O aluno que retirou o papel em que estava o nome do patrono da escola não teve muito o que falar, porque na verdade não sabia quem de fato foi essa pessoa e nunca havia visto sequer uma fotografia dele.

Essa dinâmica foi desenvolvida para que a turma percebesse que, embora estudasse na escola há pelo menos dois anos, desconhecia a identidade daquele que trazem seu nome estampado nos uniformes. Foi um momento de questionamentos e muitas suposições, mas de fato, nada sabiam sobre Aristófares Fernandes. O passo seguinte foi buscar informações nas mais diversas fontes, tais como: *sites* de internet, pessoas da comunidade e documentos da própria escola.

Muitos recorreram aos *sites* de internet, recurso mais utilizado por boa parte das pessoas que buscam informações na atualidade. A habilidade com que os jovens, em especial, a utilizam é algo que representa um ponto positivo nas atividades com pesquisa. Para tanto, foram estabelecidos critérios para a realização da atividade, dentre eles o cuidado com as fontes para assegurar a veracidade das informações, bem como que a pesquisa não poderia ser uma “cópia” e sim uma síntese das informações encontradas, destacando as referidas fontes.

No dia seguinte à atividade de pesquisa, os alunos chegaram à sala de aula com muitas informações, como: nome completo do patrono da escola, profissão, local

de nascimento, filiação, dentre outras informações, além de fotografias. Todos esses dados foram compartilhados em forma de Roda de Conversa, inclusive a informação de que Aristófanês Fernandes foi um político influente no Estado do Rio Grande do Norte, chegando a ocupar o cargo de deputado federal.

Ao final da discussão chegamos à conclusão de que a escolha do seu para a escola, deu-se por ele ter sido um político influente na região, que mantinha boas relações no município de São Vicente. Assim, após sua morte, Aristófanês Fernandes teve seu nome atribuído a várias instituições dentre elas o parque de Exposições em Parnamirim e a outra escola na cidade de Santana do Matos.

Figura 8 – Aristófanês Fernandes.



Fonte: Foto colhida na internet e trazida por um aluno.

Quadro 7 – 6ª Ação do Projeto – Produção da biografia de Aristófanês Fernandes.

Ação	Objetivo	Carga horária
Produção textual	Conhecer e produzir o gênero biografia.	5 aulas

De posse das informações sobre o patrono da escola, o passo seguinte foi a produção da biografia de Aristófanês Fernandes. Para isso, distribuímos entre os alunos exemplos de biografias de pessoas importantes: políticos, artistas, jogadores de futebol e até nossa própria biografia, mostrando qual a função deste gênero. Aspectos linguístico/discursivos, estrutura composicional e função social deste gênero também foram explorados.

Após o momento de análises das biografias, os alunos passaram, com base nas informações propostas, a escrever a biografia solicitada. Em termos de envolvimento, esta foi uma atividade que julgamos produtiva, haja vista que a maioria

da turma, por volta de 70%, se engajou na produção do gênero e poucos não participaram.

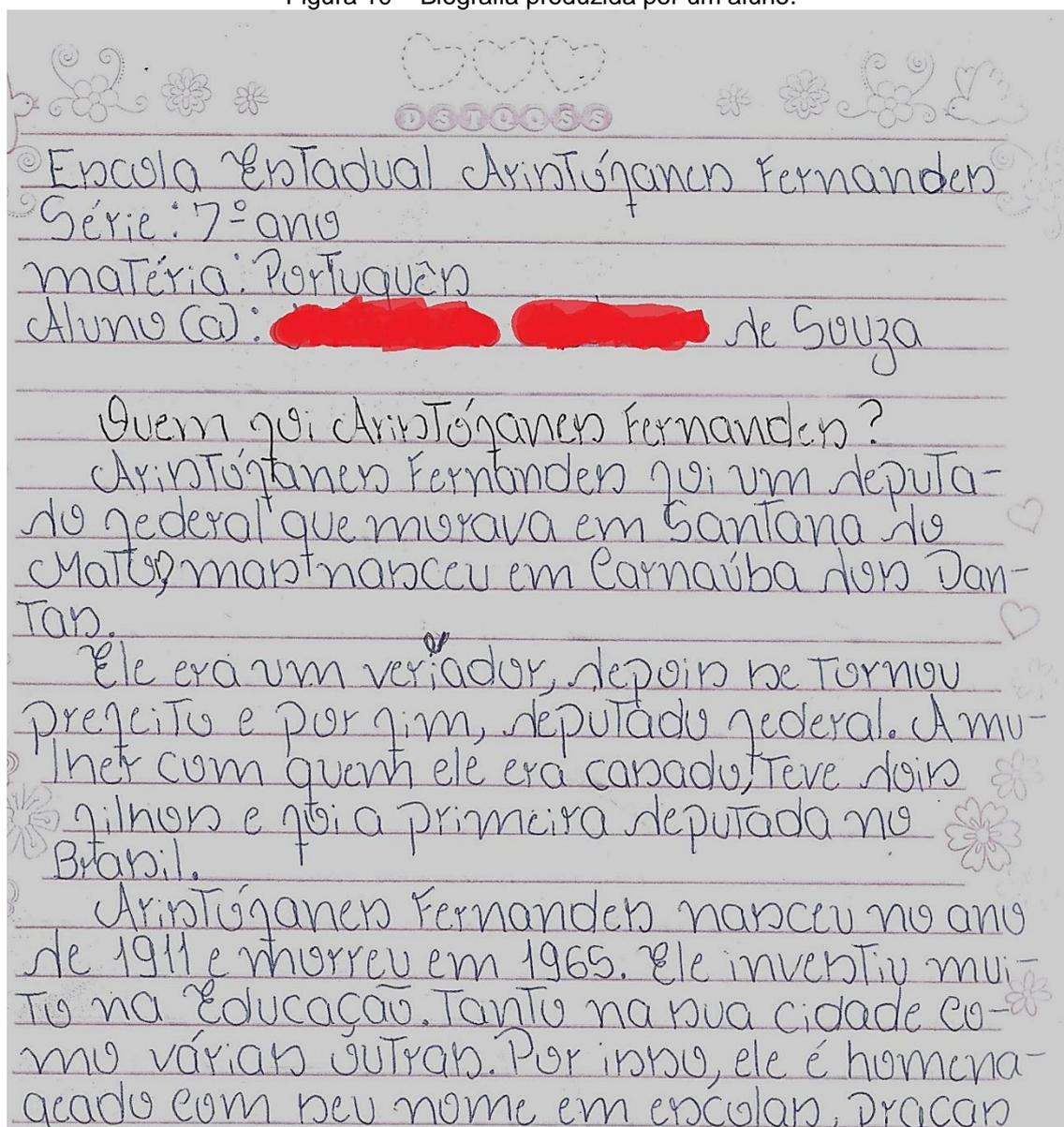
Uma vez realizada a produção escrita das biografias, estas foram revisadas, pela professora, e devolvidas aos alunos para que eles realizassem a reescrita conforme orientações propostas. As biografias foram expostas em mural expositivo da escola para que outras pessoas pudessem também conhecer a biografia do político patrono da escola.

Figura 9 – Alunos produzindo a biografia do patrono da escola.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 10 – Biografia produzida por um aluno.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

O trabalho com pesquisa não pode ocorrer sem recursos documentais que favoreçam a. Nesse disponibilização de informações necessárias à busca de dados sentido, não era possível tentar conhecer a história da escola apenas por meio das informações da oralidade ou extraoficiais, não que estas não tenham validade, mas devemos mostrar aos alunos que existem documentos, leis e regras que regem as instituições e que estes documentos têm uma função social e uma estrutura composicional, inclusive aspectos linguístico/discursivo próprios que devem ser conhecidos e reconhecidos em sua legitimidade.

Quadro 8 – 7ª Ação do Projeto – Conhecer documentos institucionais.

Ação	Objetivo	Carga horária
Observação de fotos antigas	Conhecer os documentos oficiais da escolha, sua composição estrutural e linguística, bem como sua função para a instituição.	2 aulas

Para a implementação da pesquisa, os alunos foram conduzidos à secretaria da escola e lá, com o auxílio da secretária escolar, puderam observar e manusear documentos como: termo de cessão do espaço para a construção da escola, termo de autorização, ofício de solicitação de ações como reforma, mudança da rede municipal para estadual e ampliação da oferta de ensino, além da planta baixa de construção e reforma estrutural da escola.

Vale salientar que com essa ação nosso intuito não foi abordar significativamente todos estes gêneros, pois isso demandaria mais tempo e a inserção de outras ações. Nosso objetivo era proporcionar à turma a oportunidade de conhecer estes documentos, como são redigidos, o fato de uns ainda serem manuscritos, a ocorrência de uma linguagem específica para esses textos, e por fim, entender que assim como uma pessoa ao nascer precisa ter seu registro civil, as instituições em geral, públicas ou privadas, também necessitam estar legalizadas por documentos para funcionar.

Figura 11 – Documentação da escola.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 12 – Análise da documentação da escola.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Esta ação pôde proporcionar aos alunos a oportunidade de manusear textos antigos e neles perceber particularidades que já não vemos na atualidade. A exemplo disso, temos os textos datilografados chamaram atenção de muitos, assim como os manuscritos e as variações linguísticas presentes nesses textos. Ao final da aula, saíram com informações não apenas sobre a documentação da escola, mas de como esses documentos são catalogados, inclusive no cuidado com que são tratados pelas

pessoas responsáveis, no caso as secretárias escolares, pois fazem parte do patrimônio histórico e documental da instituição escolar.

As imagens, as fotografias, em específico, são importantes quando pretendemos trabalhar com memórias, sejam elas individuais ou coletivas. Por esta razão, solicitamos aos alunos que conseguissem com seus parentes, amigos ou vizinhos fotos antigas da escola, de eventos dos quais participaram, inclusive de professores, funcionários, enfim, qualquer registro que nos possibilitasse vislumbrar o passado da instituição escolar.

Quadro 9 – 8ª Ação do Projeto – Resgate de fotografias antigas da escola.

Ação	Objetivo	Carga horária
Pesquisar junto à comunidade, fotos antigas relacionadas a escola Aristófanés Fernandes	Recolher fotos antigas relacionadas à escola para observar o antes e depois, bem como as pessoas que compuseram essa história.	1 Semana para a pesquisa de campo e 2 aulas para as análises e socialização do material.

Orientamos para que tivessem cuidado e zelo ao manusear esses artefatos, pois muitos são antigos e deteriorados pelo tempo, podendo então ser danificados quando não manuseados adequadamente. No dia estabelecido, as fotos foram trazidas e tivemos um momento de observação e análise do material. Esta ação foi marcada pela relação familiar existente entre filhos, pais, avós, tios. A maioria faz parte do acervo pessoal de cada família e retratam momentos como desfiles cívicos, apresentações culturais e esportivas de que seus parentes participaram. Assim, os alunos reconheceram pais, tios e parentes de colegas em sua fase estudantil.

Nessa atividade não focamos a produção escrita em si, mas ela se mostrou bastante relevante, pois pudemos observar outros aspectos da escola, comparar o antes e o depois, do prédio e de algumas pessoas, que na época eram alunos e hoje são professores ou funcionários, além dos pais e parentes dos alunos. Outro aspecto destacado nessa aula foi a pequena quantidade de fotos conseguidas. A esse respeito, coube-nos esclarecer que, à época, nem todos tinham acesso às fotografias, o que para os jovens atuais é tão comum, há duas, três décadas eram poucos os que tinham condições e, até mesmo, a oportunidade de recorrer a essa tecnologia.

Nesta ação, alguns alunos relataram que nunca tinham se interessado em saber sobre a vida escolar dos pais, muito menos tinham visto tais imagens. Outros alunos afirmaram nunca ter tido curiosidade de saber quem eram as pessoas das fotos na entrada da escola, após a observação das imagens e as pesquisas realizadas, descobriram que se tratavam de antigos gestores municipais responsáveis pela criação e ampliação da instituição, além do próprio Aristófanes Fernandes.

Figura 13 – Fotos de familiares em eventos na Escola Aristófanes Fernandes.





Fonte: Acervo familiar dos alunos.

A dinâmica dos Projetos de Letramento baseia-se na interatividade constante entre os indivíduos. Sendo assim, saber ouvir, negociar ações a serem executadas deve ser um dos parâmetros adotados pelo grupo. Outro ponto a ser esclarecido aos participantes é que algumas ações sugeridas, nem sempre podem ser executadas de imediato, mas que em outros momentos, dependendo da ocasião, podem ser retomadas e efetivadas.

Foi com base nessa assertiva que sugerimos como atividade o estudo sobre o gênero enquete. Durante a roda de conversa sobre o filme, que deu início às ações do projeto, um aluno sugeriu que fosse feita uma pesquisa para descobrir qual o professor da Escola Aristófanes Fernandes mais marcou a vida dos alunos, pois perceberam que a professora do filme, *Escritores de Liberdade*, “fez a diferença na vida daquele grupo de alunos”. Assim, com base na retomada da sugestão dada pelo aluno, traçamos a ação seguinte: realização de uma enquete⁵ para conhecer a opinião das pessoas da comunidade a esse respeito.

⁵ Enquete é a reunião de testemunhos ou opiniões de determinado número de pessoa sobre um assunto. A enquete é muito utilizada em programas de TV e rádio, quando se necessita saber a opinião popular.

Quadro 10 – 9ª Ação do Projeto – Estudo sobre o gênero enquete.

Ação	Objetivo	Carga horária
Estudo sobre o gênero enquete	Conhecer as características e as aplicabilidades do gênero textual enquete.	2 aulas de 50 minutos

Para iniciarmos o trabalho com o gênero enquete e fazer com que os alunos compreendessem sua importância e aplicabilidade, realizamos uma dinâmica bem simples, mas que se mostrou bem significativa para o momento. Como estávamos na aula que antecedia o horário do intervalo e, conseqüentemente, do lanche, perguntamos aos alunos sua opinião sobre a merenda oferecida na escola: qualidade, variedade, dentre outros aspectos. Todos tiveram a oportunidade de se expressar oralmente, indicando o cardápio preferido e o que não os agradavam.

Feito isso, pudemos mostrar-lhes que havíamos realizado uma enquete em sala e que esta poderia ser estendida ao colégio inteiro, inclusive que poderia ser realizada por turmas, por turnos e que teríamos, ao final, um perfil da merenda oferecida por aquela instituição, sob o ponto de vista de diferentes sujeitos e grupos.

Deixamos claro que uma enquete é um recurso metodológico muito utilizado por diferentes seguimentos sociais: redes de lojas, instituições públicas e privadas, grupos de pessoas ou indivíduos podem recorrer a esse gênero quando desejam saber a opinião da população sobre um aspecto que lhe seja relevante. Ressaltamos que critérios devem ser estabelecidos, tais como: o que se pretende saber, o público-alvo, o período de sua realização, incluindo a quantidade de entrevistados.

Assim, ficou decidido coletivamente que o questionamento *seria* “Qual o professor(a) da escola Aristóphanes Fernandes que mais marcou sua vida e por quê?”. Decidimos também que o público alvo seria ex-alunos, já que os atuais, pelo fato de ainda estudarem, poderão mudar de opinião ao longo dos anos seguintes. Delimitamos que esta atividade seria realizada em grupos de 5 componentes e que cada indivíduo deveria entrevistar pelo menos 5 pessoas. Os grupos foram direcionados para atuação por segmentos, assim, poderíamos abranger maior parte da população. Assim, buscamos contemplar os órgãos públicos, tais como: escolas, sede da prefeitura, unidade básica de saúde e Secretaria de Educação (SEMEC) e as

instituições privadas como comércios em geral e dois grupos ficaram responsáveis para entrevistar os transeuntes.

Essa ação ilustra um agir conforme os postulados de Oliveira, Tinoco, Santos (2011, p. 37) sobre a dinâmica dos Projetos de Letramento como conjunto de ações que priorizam a expansão de práticas educacionais para outros ambientes, bem como o protagonismo do discente com vista a “Ir além dos muros da escola é, como já dissemos, uma estratégia importante. Esse procedimento, entretanto, pouco satisfaz se as ações dele decorrentes não perseguirem um propósito comunitário”. Em outras palavras, a busca da autonomia dos alunos, de sua formação como cidadãos só será possível se estes forem envolvidos num processo educativo no qual possam agir, interagir, dividir e assumir responsabilidades para execução de atividades escolares que ultrapassem inclusive o domínio escolar. No caso em questão, toda essa metodologia, procura servir como motivação para produções escritas satisfatórias e contextualizadas, além de gerar conhecimentos a respeito da comunidade em que estão inseridos.

Para o desenvolvimento dos Projetos de Letramento é necessário pensar com cautela todas as ações realizadas, isto inclui o planejamento do tempo cronológico. Assim, percebendo que o tempo de que disponibilizávamos com a turma, duas aulas de 50 minutos, não seria suficiente para a ação proposta, negociamos com a professora de Artes, o horário seguinte, o qual era destinado à sua aula e que em outro momento cederíamos nosso horário para que ela pudesse lecionar. Deixamos claro aos alunos que para a realização de atividades com esse perfil, é imprescindível que haja uma boa relação entre os membros do corpo docente da escola, pois muitas atividades requerem um tempo superior ao da aula convencional.

Quadro 11 – 10ª Ação do Projeto – Realização de enquete.

Ação	Objetivo	Carga horária
Realização de uma enquete pelas ruas e instituições da cidade	Entrevistar ex-alunos da escola para saber que professor considera como inesquecível.	3 aulas de 50 minutos

Organizado o tempo para a ação, estipulamos as três primeiras aulas do dia para irmos à campo. Foi solicitado que neste dia, todos conduzissem os aparelhos

celulares, quem os possuísse, uma vez que na escola não é permitido o uso deste recurso tecnológico. Negociamos com a gestão, e eles se comprometeram a guardá-los assim que retornassem à escola. O uso dos celulares era necessário para o registro fotográfico ou de vídeos, caso os entrevistados aceitassem. A cada grupo foram entregues termos de autorização de imagens, para casos em que o entrevistado se dispusesse a ceder sua imagem, serem assinados assim como os alunos participantes da ação.

Figura 14 – Alunos de saída para a realização da enquete.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Acompanhamos os alunos em alguns ambientes, que necessitavam de maior formalidade para entrarmos, como na sede da prefeitura, nas escolas e na SEMEC. Todos os grupos foram orientados para explicar sobre o que tratava o trabalho e se podiam atuar ali. Também foram orientados a só registrarem fotograficamente ou com vídeos, caso fosse permitido pelos entrevistados e assim procederam. Tivemos a oportunidade de presenciar alguns relatos de ex-alunos tão cheio de orgulho ao falar de seus mestres, muitos afirmaram que se espelham em seus antigos professores, e até que são docentes na atualidade pela influência de um professor em específico. Todos esses pontos serviram como material para novas discussões em sala e possíveis outros estudos.

Houve um empenho significativo por parte dos alunos nessa ação, foi possível perceber o comprometimento e a satisfação de estarem assumindo o papel de entrevistadores. Isso só reforça os postulados por Oliveira, Tinoco, Santos (2011, p. 44) ao afirmarem que “nesse processo, não há ensinantes nem aprendentes. Juntos, todos ensinam e aprendem, devendo a construção do conhecimento ocorrer num

clima autêntico de trocas e de compromissos.” Comprometimento, entusiasmo, espírito investigativo e de coletividade foi o que os grupos demonstraram nesta tarefa.

Figura 15 – Realização da enquete.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Na aula seguinte à realização da enquete, fizemos a socialização dos dados coletados, os papéis com as anotações foram entregues e oralmente fizemos uma parcial sobre quais professores foram mais citados, ou seja, os considerados melhores. Houve muita empolgação para externar os dados, escolhemos um aluno para anotar na lousa os votos e dois para irem citando os nomes.

Este momento de participação e de protagonismo reforça a ideia de que os Projetos de Letramento contribuem para o ambiente escolar como uma metodologia eficaz e envolvente no desenvolvimento da consciência do sujeito agente de seu conhecimento e capaz de interagir com os demais envolvidos no processo, essa troca salutar reflete no ponto de vista atitudinal como: dividir tarefas, ouvir, socializar, inferir,

manipular dados, respeitar o outro como fonte de conhecimento, enfim, várias atitudes que perpassam os conteúdos curriculares formais.

De posse dos resultados da enquete, combinamos de não os divulgar, pois posteriormente iríamos realizar um momento simbólico para homenagear a professora Maria Almaíza Leôncio, docente de LP no Ensino Médio e escolhida por 60% dos participantes como a professora mais marcante daquela escola. Ficou também decidido que procuraríamos o momento mais adequado.

Figura 16 – Alguns resultados da enquete.

Turbulência de Santiago		
Almaíza: [Redacted]		
Professora: Alzayeda		
1- Mestre Maria Maria	Almaíza	1992:
2- Doutor Diego S. Lucena	Almaíza	2012:
3- Zepimato Carlos de Souza	Almaíza	2006:

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 17 – Alguns resultados da enquete.

Nomes	Ano	Profissão
Salete	mãe lombona	Verônica
Jane Eyre	1992	M. Dagmar
Fátima do	2004	Ze Roberto
Karlla	2008	Almaíza
Angela	mãe lombona	Almaíza

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

QUADRO 12 – 11ª Ação do Projeto – Apreciação da atividade da aula de campo.

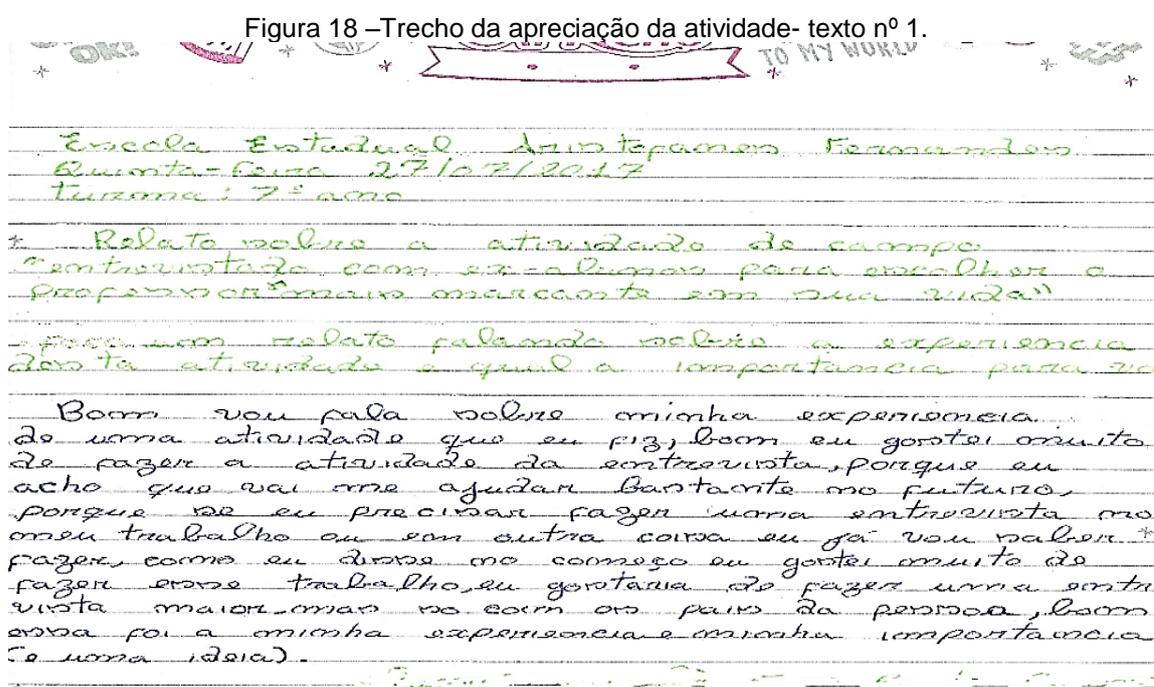
Ação	Objetivo	Carga horária
Produção de textos apreciativos com relação à aula de campo	Externar através da escrita a relevância da atividade de campo.	2 aulas de 50 minutos

Não perdendo o foco do nosso trabalho, a melhoria na produção escrita dos alunos, solicitamos que cada um produzisse de forma, bem espontânea, uma produção escrita, na qual fizesse uma apreciação acerca de como foi a realização daquela atividade de campo. Orientamos para que eles, nessa produção, expusessem

os pontos positivos e negativos. Alguns não entregaram o texto, porém outros nos surpreenderam com a maturidade demonstrada a respeito da atividade, expondo com criticidade os pontos positivos e negativos.

Em uma pesquisa, as apreciações escritas ou orais, também denominadas por alguns pesquisadores como notas de campo, compõem uma valiosa ferramenta para a verificação do envolvimento dos participantes. Por esta razão, fizemos através dos textos produzidos uma avaliação sobre dois aspectos: o envolvimento e importância dada pelos alunos à atividade proposta e ao projeto em geral, bem como a observação da evolução ou não da produção escrita. Escolhemos três textos como representativos dos demais textos.

Quanto ao critério envolvimento e aceitação do projeto, nos três excertos pudemos observar a avaliação positiva, principalmente no que diz respeito ao novo, a ser uma atividade além dos muros da escola. Um texto em especial nos chama atenção quando o aluno diz “eu gostei muito de fazer a entrevista, porque eu acho que vai me ajudar bastante no futuro [...]”. Esse depoimento reforça a importância de oferecer às discentes atividades que favoreçam a subjetividade e o espírito de pertencimento além de estimular a produção escrita mediante situações que não se restrinjam à sala de aula convencional.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

As palavras do aluno, além de expressar seu ponto de vista, revelam um adolescente com certo grau de maturidade e preocupação com o seu futuro, ou seja, com o seu papel de sujeito social que irá aplicar nas situações práticas os aprendizados adquiridos na escola. Reforçando o caráter social da língua e indo ao encontro do que é explicitado nos Projetos de Letramento: o letramento social do indivíduo.

Do ponto de vista estrutural, gramatical e semântico, observamos certa progressão textual tendo em vista que ainda ocorrem muitas repetições de termos nos quais poderiam ser usadas elipses, por exemplo. Há um reforço constante de ideia “eu gostei”, presença de marcas de oralidade “Bom, vou falar [...]”, mas, mesmo havendo essas inadequações, o texto é compreensível e cumpre seu propósito comunicativo de externar a opinião em relação a uma atividade por eles vivenciada.

Figura 19 – Trecho da apreciação nº 2.

Faz um breve relato falando sobre a importância desta atividade e qual a importância para você?

Foi um dia muito bom, porque eu e meus colegas maiores, da escola para entreter o pessoal, lá do posto de combustível, para a professora de português Alzangela, foi uma coisa boa, queria que fizessemos mais coisas.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

A segunda apreciação é o exemplo de um texto conciso e muito objetivo. Contrariando as características intrínsecas a esse gênero, à descrição, o aluno narra as ações e descreve apenas onde foi desenvolvida a pesquisa. Uma descrição apenas locativa, sem detalhes. Para concluir o texto, emite sua opinião e reafirma o desejo, assim como na produção do primeiro aluno, de vivenciar outras atividades semelhantes que ultrapassem as paredes da escola.

Figura 23 –Trecho da apreciação de campo nº 3.

Escola Estadual Anastácio Ferraz
 Quinta - feira 27.07.17
 Turma 7º Ano Matéria: Português
 Relato sobre a atividade de campo
 Entrevista com ex-alunos para escolher
 o professor mais importante em sua vida.
 Eu acho muito legal a experiência
 do do onda de "entrevista" foi legal no
 início foi um pouco difícil perder a
 timidez, mais foi legal.
 Eu gostei da atividade de campo
 sair da escola foi muito legal e abrir
 com meus colegas.
 Eu pensei que era um pouco mais
 chato, mas eu vim organizada com
 os meus colegas e foi muito bom
 o novo método.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Um fato que nos fez escolher este texto para análise é a presença da gíria “ experiência da onda de ‘entrevista’ “. Bastante comum entre os jovens, as gírias estão presentes na fala do povo e embora não sejam admitidas em situações de formalidade, alguns indivíduos as usam constantemente, fazendo parte do que denomina-se de Letramentos Marginais. Nesse sentido, é possível deduzir que este termo faz parte do universo linguístico daquele aluno e, portanto, é transferido para suas produções textuais.

Queremos destacar o uso do termo *entrevista* entre aspas, quando na verdade, o que deveria estar era *onda*, por representar uma expressão em sentido conotativo. Assim, observamos que o aluno tem consciência de que quando desejamos dar ênfase a determinadas expressões, estas devem vir entre aspas, no entanto houve o equívoco quanto a palavra a ser destacada.

Do ponto de vista semântico e gramatical, a conjunção adversativa, *mas* foi substituída pelo advérbio *mais* o que constitui um desvio lexical e semântico, comprometendo a construção textual. Outros desvios observados foram nas relações de concordância “nós tentou” também muito comuns na fala das pessoas locais bem como o emprego do pronome *mim* em lugar de *me*.

Assim como nos dois primeiros textos, o aluno reafirma a importância de atividades fora do ambiente escolar, bem como reforça a importância das atividades

em grupo “foi muito legal se abrir com meus colegas” e “eu mim organizei com os meus colegas”. De posse das análises dos textos, não apenas destes, mas da turma inteira, conseguimos chegar à conclusão de que: metodologias diferentes atraem os alunos, até mesmo os mais resistentes, assim aliá-las às situações de escrita, pode maximizar a produção dos alunos.

Também por meio das apreciações, pudemos elencar que aspectos gramaticais, sintáticos, semânticos e estruturais devemos contemplar nas aulas seguintes e dessa maneira realizar um planejamento estratégico para minimizar as deficiências observadas, não apenas nestas produções, mas em outros momentos. Não houve por nossa parte o mesmo trabalho realizado com a 1ª produção escrita: análise coletiva e reescrita; com esta, buscamos verificar individualmente os progressos apresentados, para isso, fizemos os devidos apontamentos e solicitamos que nos fossem devolvidos após as alterações.

Conforme já citado em outro momento deste estudo, muitos alunos da escola campo de atuação são filhos, netos, sobrinhos ou parentes de algum ex-aluno desta instituição. Foi relatado por eles que é comum ouvirem histórias de seus familiares acerca das vivências naquela instituição: recordação de eventos que participaram, de professores, funcionários, enfim de uma parte de suas vidas que está interligada àquela instituição.

Para a realização da ação seguinte foi utilizado como instrumento a entrevista não-estruturada; apenas a pergunta inicial foi elaborada em sala e as demais foram criadas à medida que a atividade ia fluindo. Explicamos para os alunos que a entrevista é um gênero muito utilizado nos meios de comunicação como emissoras de rádio e TV, jornais, revistas e em sites da internet. Que esta pode ser realizada de forma oral ou escrita, dependendo da intenção dos participantes e que há também a possibilidade de serem transpostas da oralidade para a escrita e vice-versa.

Reforçando mais uma vez a intenção de estimular a produção escrita, decidimos que as entrevistas seriam transformadas em *depoimentos*. Como gênero discursivo, os depoimentos carregam uma conotação pessoal, pois são relatos baseados em experiências e emoções do indivíduo. Podem também servir como registro de um dado momento histórico pessoal ou ser um recorte de memórias coletivas.

Quadro 13 – 12ª Ação do Projeto – Entrevista familiar.

Ação	Objetivo	Duração
Entrevista	Descobrir entre os familiares, ex-alunos, a importância que a escola Aristófanos tem em suas vidas.	3 aulas – sendo uma dedicada a teoria sobre o gênero e duas para a análise das produções.

Esta atividade encontra respaldo nos postulados de Meurer (1993) quando afirma que nos roteiros de produção de textos escritos, a etapa do planejamento é o momento em que o escritor deve debruçar-se sobre o que irá textualizar, avaliar, inserir ou retirar informações, buscar conhecimentos a respeito do gênero solicitado, como o próprio nome diz, planejar o que irá escrever.

Assim, os alunos de posse das entrevistas e baseados nas informações sobre o gênero *depoimento* planejaram seus textos, analisando as informações que deveriam ser transformadas no texto final. Ficou claro também que eles, os alunos, colocar-se-iam no lugar do outro, seus interlocutores, na hora de realizar a transposição para a modalidade escrita e que deveriam ser fiéis ao que lhes fora narrado.

No dia marcado, os textos foram trazidos para a sala de aula e foram analisados aspectos gramaticais, estruturas sintáticas, escolhas semânticas bem como a adequação ou não ao gênero em questão. O procedimento adotado para a realização das análises foi diferente dos anteriores. Como já observávamos um grau de amadurecimento e envolvimento maior da turma no tocante às produções escritas, decidimos entregar os textos de uns aos outros para assumissem o papel de avaliadores de outrem.

Assim foram os próprios alunos que deixaram seus apontamentos nas produções. Para indicar o que deveria ser modificado, eles destacaram palavras, acrescentaram ou até mesmo riscaram termos que “julgaram” inadequados.” Essa prática avaliativa é a que Serafini (1998) denomina como *correção resolutiva*, pois os alunos modificaram os textos dos colegas, “resolvendo os problemas” que identificaram.

Essa prática ganhou suporte também nos postulados de Meurer (1993) ao afirmar que escritores proficientes são capazes de produzir trabalhos mais elaborados

e valem-se de outros leitores para a avaliação, assim sendo, em qualquer etapa da produção escrita, o escritor pode intercalar os papéis ora de produtor ora de avaliador de seu texto e dos outros. Uma proposta de produção escrita dentro de uma perspectiva processual deve compreender a avaliação como um recurso de mediação pedagógica, recurso esse que otimize a proficiência dos escritores e não empregada como sinônimo de mera higienização e busca de erros ortográficos e estruturais dentre outros.

Figura 24 – Texto analisado pelo aluno.

Adella estudor, na escola, adoralla os professores Almaciza, Zé Maria, Zé Roberto, Zé Zé e Zé Zé. Sempre gostei de estudar no bimestre com Fernando, gostava muito dos funcionários e também adoralla um tempinho para jogar bola na Quadra sempre adoralla um horário vago Para jogar. ~~KKKKKK~~ Ob: COLOCAR O TEXTO ENTRE ASPAS.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 25 – Texto reescrito após orientações do colega.

ex-aluno: ~~Adella~~
 Adoralla estudar, na escola, adoralla os professores Almaciza, Zé Maria. Sempre gostei de estudar no bimestre com Fernando, gostava muito dos funcionários e também adoralla um tempinho para jogar bola na Quadra, sempre adoralla um horário vago Para jogar.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

É possível observar que muitas alterações que foram “sugeridas” ou “indicadas” pelo colega/corretor foram realizadas como o uso das aspas, iniciar o texto com letra maiúscula e retirada da expressão “KKKK” a qual configura-se como uso de termos do universo virtual. Por se tratarem de alunos do 7º Ano, e alguns ainda não apresentarem a maturidade discursiva almejada ou por mero descuido mesmo, certos aspectos não foram totalmente modificados, como por exemplo o nome próprio com

letra minúscula, o qual foi sinalizado pelo corretor, mas mesmo assim permaneceu após a reescrita.

O trabalho com a produção escrita é árduo, são muitos os fatores a serem analisados, ajustados para serem internalizados, entretanto tais práticas nesta turma em específico, têm se mostrado muito produtiva, principalmente pela motivação para a escrita e a aceitação de aproximadamente 70% da turma para a prática de reescrita. Os demais textos que não constam neste estudo, e que integram o material do acervo da pesquisa, apresentam praticamente os mesmos traços.

Quadro 14 – 13ª Ação – Entrevista com atuais funcionários/ex-alunos da escola.

Ação	Objetivo	Carga horária
Entrevista com ex-alunos funcionários da escola.	Entrevistar funcionários e professores da escola, os quais são ex-alunos da escola, para saber como se sentem com relação a sua atuação naquela instituição.	1 aula para a elaboração das perguntas; 1 semana para realizar as entrevistas/textualizá-las e 2 aulas para a socialização com a turma.

Dando prosseguimento às ações do Projeto de Letramento no que diz respeito ao gênero entrevista, foi a vez de realizá-las com pessoa ligadas profissionalmente à escola: funcionários e professores. Por ser a única escola a oferecer Ensino Médio no município, grande parte dos profissionais que atuam na sociedade vicentina são ex-alunos daquela instituição de ensino. Dos 30 funcionários que compõem o quadro, 20 são ex-alunos, dentre eles dois são pais de alunos da turma e foram, portanto, dispensados, tendo em vista que já haviam participado da entrevista como integrante do grupo das famílias.

Nesse caso, adotamos um novo tipo de entrevista, a estruturada Gressler (2003). Esse tipo de entrevista caracteriza-se por contemplar um roteiro de perguntas previamente elaborado. As perguntas versaram sobre dados pessoais, profissionais, acadêmicos e, sobretudo, a respeito das recordações guardadas da escola. Dentre esses questionamentos, merece destaque a seguinte pergunta: *“O que a escola Aristófanés Fernandes significa para sua vida?”*.

As respostas giraram em torno do carinho e respeito que os entrevistados nutrem por aquela instituição de ensino, assim como da satisfação em poder, atualmente, contribuir como profissionais (professores, gestores, merendeiras e vigias) para o funcionamento da escola onde estudaram. Para a realização desta tarefa, os alunos foram divididos em grupos de 3 componentes, cada grupo ficou responsável por um entrevistado. Para ilustrar o exposto, apresentamos um exemplar das entrevistas realizadas a seguir:

Figura 26 – Texto da entrevista.

Nome completo: ^{antrelista} Josimária Vicente Soares Medeiros
 Local e data de nascimento: São Vicente / 27/05/1970
 Nome dos pais: José Vicente Neto e Maria Soares de Brito
 Estado civil: Casada
 Filhos (quantidade e nome): 1
 Formação acadêmica: Licenciatura em Matemática e Especialização em Gestão.
 * onde trabalhou de o Início Fundamental:
 C. E. Joaquim Adeline de Medeiros e Aristófanes
 * onde curou o ensino médio:
 C. E. Aristófanes Fernandes
 * possui graduação (licenciatura especialização, mestrado)?
 Sim, licenciatura em matemática e especialização e gestão es-
 * onde? Estado? Ceará ^{colas}

Profissão

* qual a profissão? Há quantos anos exercendo?
 Professora, há 28 anos
 * possui outra profissão? sim?
 Não
 Gostos pessoais

Como você costuma se divertir passando

* tem preferência por alguma cor? estilo musical? comida?
 Verde / sertanejo e Romântico, feijão e arroz
 • o que a escola Aristófanes Fernandes representa para ^{de hoje} sua
 vida atualmente? A escola representou uma grande
 parte da minha vida e um dos mais importantes, porque
 foi onde construí vários amigos, foi onde descobri um mundo
 diferente do que eu pensava, obti a minha ^{mente} e decidi o que
 queria ser para o resto ^{de minha} vida.
 www.cadersil.com.br



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Os registros de respostas às entrevistas se assemelharam aos primeiros depoimentos dados na ocasião das entrevistas familiares. No entanto, em alguns textos dos alunos já foi possível observar progressos com relação à organização estrutural e competência escritora, tendo em vista que houve mais cautela com a

escrita, o uso de gírias e expressão mais coloquiais diminuiu e a preocupação era constante de saber, junto ao professor, se a composição adotada era adequada ao gênero.

A avaliação destas produções foi realizada por nós em um momento extrassala de aula. Em seguida, essas produções foram devolvidas aos alunos com os nossos apontamentos. Esta ação de analisar e devolver os textos com as observações para a reescrita é apontada por Ruiz (2013) como de suma importância para a melhoria da escrita dos alunos, embora, por vezes, seja uma das mais negligenciadas pelos docentes em aulas de produção textual.

Essa possível negligência pode se justificar em razão de alguns fatores dentre eles o fato de os professores de LP possuírem uma quantidade significativa de turmas, muitas vezes numerosas, em duas ou até três instituições de ensino, o que não se justifica do ponto de vista do comprometimento com o processo ensino aprendizagem, mas explica a dificuldade em realizar um trabalho avaliativo dentro dos parâmetros sugeridos pela abordagem da escrita processual.

Dando prosseguimento à produção de biografias, aproveitamos os dados obtidos nas entrevistas junto aos ex-alunos e atualmente profissionais da escola, orientamos que produzissem, a partir dos referidos dados, algumas biografias. Nesta atividade de produção das biografias, assim como nas entrevistas, algo que ficou claro foi o espírito pertencimento do grupo sendo reforçado à medida que ouviam e liam os textos dos entrevistados.

Como as entrevistas foram realizadas em grupo, também foi adotada a mesma dinâmica para a produção textual, ou seja, que as produções fossem realizadas coletivamente. Após escritas e revisadas, elas foram expostas em um mural da escola para que os demais alunos pudessem também conhecer as recordações e opiniões de outras pessoas sobre sua escola. Essa prática de trabalhar de forma colaborativa retoma os postulados estabelecidos nos Projetos de Letramento, conforme citado por Oliveira, Tinoco, Santos (2011)

Somente pelo partilhamento de conhecimentos é possível expandir horizontes de saber e desenvolver, nos sujeitos de aprendizagem, as capacidades de análise e crítica, habilidades tão importantes para a compreensão e transformação da realidade sociocultural e política em que todos (alunos e professores) estão envolvidos. (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2011, p. 44)

Figura 27 – Uma das biografias produzidas pelos alunos.

Biografia

A professora Maria Sônia Dantas Costa nasceu no sítio São da Louisa/SV no dia 30 de Dezembro de 1968, filha do falecido José Joventino Dantas e Maria do Carmo de Oliveira Dantas; hoje em dia é casada com José Ronaldo Costa e tem três filhos, Jessica Snyoneira Dantas Costa (Aureliano), Jefferson Dantas Costa (falecido) e Shirley Arêthia Martins Dantas (Adriana). Atualmente graduada em Geografia pelo UFRN, leciona na Escola Estadual Aristóteles Fernandes, onde completa o ensino fundamental 2 e o ensino médio, professora

há 27 anos, também é defensora do ler, ela adora sair com a família nos fins de semana, ir para MPB, ir ao teatro, vibrar nos estádios não é sua praia e também adora comer sorvete. Concluiu no meio da carreira e no final dela ganhar gratificações com a família.

Palavras da entrevistada: "O Aristóteles foi a melhor escola que eu estudei, bons professores, ótima estrutura física e um incentivo para a minha vida profissional e pessoal. Trabalhar no Aristóteles foi um fim de um ciclo para o começo de outro, foi no Aristóteles que aprendi que temos que estudar muito para sermos alguém na vida.

Me sinto muito bem, às vezes me acho muito chata, mas sempre é necessário misturar isso entre nós e valer que devemos dar aos

nosso estudos.

Eu enfrentei muitos dias de solidão para estudar, tanto com relação a necessidade quanto ao tempo, que era pouco, por isso precisava trabalhar e estudar. Mas sempre valorizo em 1º lugar os estudos.

Complementos:

Maria Clara
Luiz Felipe
Diego Telen

Figura 208 – Alunos em grupo produzindo biografias.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

É inegável a influência exercida pela tecnologia, mais especificamente do computador conectado à internet, na sociedade contemporânea. Diante disso, a escola não pode deixar de fazer uso desses artefatos em suas práticas e eventos de letramento, haja vista que é papel da escola também proporcionar atividades que possibilitem o aperfeiçoamento do letramento digital dos alunos e não os privar dessas possibilidades. Ser digitalmente letrado, significa que o indivíduo possui um conhecimento que ultrapassa o uso da tecnologia fornecida pelo computador, mas que ele sabe fazer uso crítico dessa ferramenta empregando um novo tipo de discurso emergente desta realidade. A respeito do Letramento Digital, Buzato apresenta a seguinte definição:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16)

Quadro 15 – 14ª Ação do Projeto – Criação de uma página no Facebook.

Ação	Objetivo	Carga horária
Produção de página no Facebook	Criar um espaço virtual onde possam ser compartilhadas memórias a respeito da escola.	2 aulas

As redes sociais, em especial, fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas e exercem sobre elas uma grande influência, pois se tratam de redes que interligam pessoas, as quais apresentam algum tipo de afinidade ou amigos em comum. Facilita a comunicação, propicia reencontros e encurta distâncias. Devido à grande aceitação

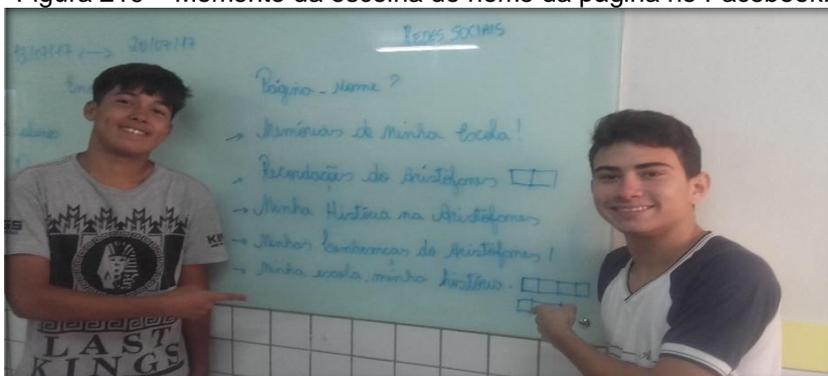
desta ferramenta, ela tornou-se objeto de estudo de diversas áreas, dentre elas a psicologia e a linguística.

Para Gomes (2016, p. 82), “muitas práticas de escrita no meio digital extrapolam as propostas das aulas de redação e leitura das escolas”. Em nosso caso, reconhecemos nessa rede social um caráter comunicativo e educacional, pois pudemos usá-la com o propósito de promover interação entre alunos e ex-alunos da escola em que desenvolvemos a intervenção.

Assim, para aproveitar as possibilidades oferecidas pelas redes sociais, traçamos mais uma ação: a construção de uma página no *Facebook* na qual os alunos, ex-alunos e as pessoas em geral possam acessar e compartilhar virtualmente recordações, fotos ou depoimentos sobre a escola Aristófanos Fernandes. Decidimos, coletivamente, que a página ficaria vinculada a conta pessoal da professora, e assim seria acompanhada de perto as postagens. Tudo foi democraticamente decidido.

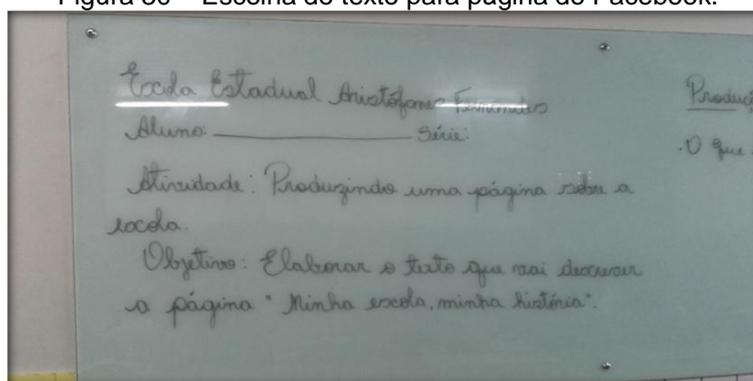
Também usamos a democracia para escolher o nome da página. Mostramos que, em um trabalho em grupo, nenhuma decisão poderia ser tomada individualmente. Assim, realizamos uma seleção na qual alguns alunos sugeriram nomes, estes foram anotados na lousa e, em seguida, submetidos à votação da turma. Esse evento de letramento se configurou numa aula bastante interativa, haja vista que todos fizeram questão de opinar quanto a escolha do nome da página. Vale salientar que o respeito foi mantido entre eles e, ao final, foi decidido que a página teria o nome de “Minha escola, minha história”.

Figura 219 – Momento da escolha do nome da página no Facebook.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 30 – Escolha do texto para página do Facebook.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

QUADRO 16 – 15ª Ação do Projeto – Escolha do texto descritivo da página no Facebook.

Ação	Objetivo	Carga horária
Produção do texto de apresentação da página no facebook	Produzir o texto a ser usado na página do Facebook a fim de que os visitantes possam ficar cientes da função daquele ambiente virtual.	2 aulas

O passo seguinte foi produzir o texto de apresentação da página. Aproveitamos este momento para analisar a maturidade da produção escrita individual, já que muitas ações foram realizadas coletivamente. Decidimos realizar a escolha do texto de forma também democrática. Com os alunos em círculo, para que todos pudessem ver e ouvir os colegas, cada um leu seu texto. Após cada leitura, os colegas opinavam e até atribuíam uma nota, porém esta deveria ser justificada, deixamos claro que o julgamento não poderia ser aleatório, sem fundamentos ou critérios que indicassem a razão da avaliação feita.

Para subsidiar essa avaliação, sugerimos a eles os seguintes critérios: *clareza* na informação, *objetividade*, *uso de vocabulário adequado* e *criatividade*. Na apresentação dos textos, observamos progressos em algumas produções, entretanto, outras ainda não conseguem atender ao objetivo proposto, isso nos direciona para a necessidade de desenvolver outras produções, embora nem todos tenham atingido o nível desejado, alguns pontos positivos puderam ser observados: a minimização da resistência da turma a atividades de produção escrita bem como mais planejamento durante as produções, o que pode indicar um despertar dos alunos para a importância da escrita.

Nessa oportunidade, deixamos claro para eles que em muitos momentos de nossa vida acadêmica, ou não, nossas produções textuais são submetidas à apreciação e análise das pessoas. Isso acontece em situações espontâneas, como é o caso de alguém emitir uma opinião em uma rede social, por exemplo, sobre um texto que leu, como também em eventos de avaliação seletiva desses textos, como é o caso das defesas de TCC, dissertações de mestrado e doutorado, dentre outras, que ocorrem no domínio acadêmico, por exemplo. Assim, devemos estar aptos a receber o julgamento do outro, sem afetações, procurando enxergar nele uma indicação de aprimoramento para o nosso texto.

Conforme temos citado durante este estudo, aliar os Projetos de Letramento ao ensino da escrita numa perspectiva processual, é proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar situações que os capacitem para as práticas sociais de uso da leitura e da escrita. É realizar a mediação entre o que há dentro da escola, mais especificamente na sala de aula e o que ultrapassa esse espaço.

Figura 221 – Momento das apresentações para escolha dos textos de apresentação da página no Facebook.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 232 – Texto produzido A.

Escola Estadual Aristóteles Fernandes
 Aluno: [REDACTED]
 Série: 7º ano

Atividade: Produzindo uma página sobre a escola.
 Objetivo: Elaborar o texto que vai descrever a página "Minha escola, minha história".

Essa página foi criada pelos alunos do 7º ano e a professora de português com o objetivo de que todos os alunos, ex-alunos e funcionários falem sobre suas lembranças e estudarem ou trabalhem no Aristóteles.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 33 – Texto produzido B.

Escola Estadual Aristóteles Fernandes
 Aluna: [REDACTED] Série: 7º ano

Atividade: Produzindo uma página sobre a escola.
 Objetivo: Elaborar o texto que vai descrever a página "Minha escola, Minha história".

Essa página tem o objetivo de lembrar algumas coisas da escola Aristóteles Fernandes, de discutir e etc. no caso acha que ~~essa página~~ ^{essa página} é só para alunos está enganado, também é para alunos, professores, e outras pessoas, Mas você sabe porque não alunos do 7º ano e minha professora de português estavam criando ~~essa página~~ ^{essa página}? eu vou dizer: é para que ex-alunos, alunos, professores, e funcionários possam documentar sobre a escola, lembrar os tempos de escola, mostrar fotos, os amigos, mostrar professores, e muitas outras coisas, então você ex-aluno, funcionário, ~~ex-aluno~~ aluno, e professor venha participar desta página, desta história.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 34 – Texto produzido C.

Escola Estadual Aristides Fernandes

Aluno: [redacted] Série: 7º ano

Atividade: Produzindo uma página sobre a escola.

Objetivo: Elaborar o texto que vai descrever a página "Minha escola, minha história".

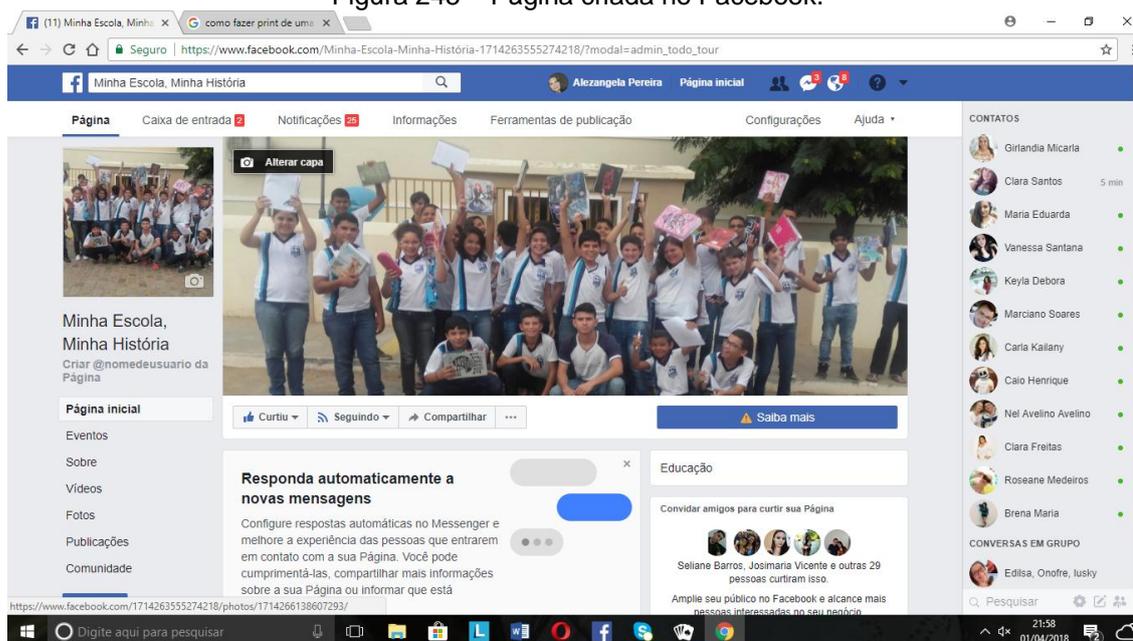
A página é feita pelos alunos do 7º ano, e pela professora de língua portuguesa, para que alunos ex-alunos, funcionários e ex-funcionários, compartilhem, comentem, curtam as publicações da página do Facebook.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Os textos escolhidos como exemplos das produções representam os níveis de produção em que se encontram os alunos. O texto A é o exemplo de uma produção bem objetiva, mas segundo os critérios estabelecidos para essa produção, ela não pôde ser escolhida pois faltava criatividade e o uso de vocabulário mais adequado ao universo virtual.

O texto B, apresenta criatividade, contextualiza a mensagem, porém o autor não consegue a objetividade necessária para um texto a ser vinculado em ambientes virtuais. O excesso de informações e descrições pode desencorajar o leitor acostumado com informações mais sintéticas veiculadas nas redes sociais. E por fim, o texto C foi escolhido pela turma, por julgar que atende às orientações dadas: Clareza nas informações, vocabulário acessível a qualquer leitor.

Figura 245 – Página criada no Facebook.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Quadro 17 – 16ª Ação do Projeto – Inauguração da Cordelteca/ homenagens.

Ação	Objetivo	Carga horária
Inauguração da cordelteca e Homagem ao professor marcante da escola.	Valorização da Literatura de Cordel e Homenagear o professor reconhecido pela comunidade como o mais marcante daquela instituição.	Dentre planejamento e execução, transcorreram mais de 30 dias.

Outros eventos foram sendo incorporados ao calendário da instituição, um deles foi a instalação de uma *cordelteca* na escola. As *cordeltecas* são um projeto da SEEC/RN que visa difundir a Literatura de cordel nos ambientes educacionais possibilitando assim a valorização da cultura popular. Dentro das enquetes realizadas nas primeiras ações interventivas, em que os alunos entrevistaram ex-alunos da escola, um deles foi o poeta José Lúcio. Em se tratando de um poeta popular conhecido e reconhecido pela comunidade local e regional, assim como pela sua contribuição à cultura popular, ficou decidido o seu nome para patrono da *cordelteca* da escola.

A fim de divulgar a obra do poeta José Lúcio, procuramos propor a leitura de seus poemas, de sua biografia e passamos, juntos aos demais profissionais da escola, a organizar a noite cultural de inauguração da *cordelteca*. Esta ação ficou sob a responsabilidade dos alunos do 7º ano e da 1ª Série do Ensino Médio em uma

atividade colaborativa na qual todos puderam dar sua contribuição, tendo em vista que as duas turmas estão sob nossa docência. Saber agir em situações coletivas e sociais deve ser um dos pilares que sustenta os Projetos de Letramento, assim, ao realizar uma atividade em parceria com outra turma, os alunos puderam trocar informações, produzir e protagonizar ações coletivas e eventos de letramentos.

Vale salientar que os eventos destinados à elaboração do roteiro da noite cultural aconteceram à noite nas próprias residências dos envolvidos e no dia seguinte, nos eram apresentadas as ações decididas. Desde o início do trabalho, éramos conscientes de que nem todos iriam se envolver em todas as ações, o que é muito natural, pois algumas atividades despertam mais o interesse que outras. Assim, foram escolhidos representantes de cada turma (7^o e 1^a série) para atuar na noite, entretanto, o processo de elaboração foi realizado com um grupo maior de estudante.

Após algumas reuniões, decidiu-se que os alunos do 7^o Ano ficariam encarregados de recitar poesias de cordel, do homenageado da noite e de outros poetas populares, produzir alguns poemas e auxiliar na organização do ambiente para o evento. Já ao Ensino Médio, caberia a função de conduzir o evento e prestar as homenagens a José Lucio.

Como mediadores desse processo, demos o suporte necessário aos alunos, mas procuramos deixar também que eles interagissem entre si e, por vezes, assumissem o protagonismo de algumas ações. No ínterim dessas ações reconhecemos que faz parte do fazer docente, ter um olhar aguçado ao desempenho dos alunos, seus interesses e necessidades, fazendo a ligação entre conteúdos e ações que propiciem aprendizado. Assim, percebemos neste evento, a possibilidade de inserir uma ação do projeto que faltava concluímos, a revelação do resultado da enquete sobre o *Professor Mais Marcante da Escola*. Levamos a proposta à turma e foi aceita, tendo em vista que a professora escolhida, era a outra docente de LP, amante do cordel e que contribuiu bastante para a realização do evento.

Interligar conhecimentos, usar a língua como instrumento social foram atitudes decorrentes desta integração. Decidimos que um aluno, escolhido pela turma, declamaria o poema de Braúlio Bessa⁶, poeta cearense, dedicado aos professores,

⁶ Braúlio Bessa é um Escritor brasileiro, Poeta cordelista, Empreendedor social, Palestrante e Consultor do programa Encontro com Fátima Bernardes na Rede Globo. Ele nasceu em Alto Santo, no estado do Ceará. Ele defende o orgulho de ser nordestino e alcança mais de 20 milhões de brasileiros na internet. Disponível em: <https://biografiadosfamosos.com/biografia-braulio-bessa/>

na sequência foi revelado o nome da professora homenageada, que por sinal, foi docente do poeta José Lucio, o outro homenageado da noite.

A Força do Professor⁷

“Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor [...]”

Braúlio Bessa (Trecho recitado pelo aluno)

Como nossa proposta interventiva era a de aliar as ações dos Projetos de Letramento às atividades de escrita para que pudessem ser minimizadas as dificuldades com relação à produção de textos, os discentes tiveram um momento para conhecer a literatura de cordel, sua história e características para, a partir de então, poder produzi-los. Nessa perspectiva, ficaram à vontade para a escolha do tema, o que propiciou uma diversidade temática, desde escola, família e infância até redes sociais e a seca.

O evento de inauguração da *cordelteca* foi aberto à comunidade escolar e contou com a presença da secretária de educação do Rio Grande do Norte, Professora Cláudia Santa Rosa, da diretora da 9ª Direc, Professora Edna Pontes dentre outras autoridades locais. Na ocasião, os homenageados receberam suas comendas das mãos das representantes da SEEC, ouviram os poemas declamados e alguns depoimentos de alunos e familiares. Com esta ação realizamos a culminância de nosso projeto, pois entendemos que conseguimos atingir um dos objetivos propostos, através dos Projetos de Letramento, favorecer situações capazes de desenvolver a escrita situada, minimizando assim a resistência e as dificuldades que os alunos enfrentavam em suas produções.

Somos conscientes de que muito mais ações poderiam ser inseridas e desenvolvidas nesse percurso, pois um Projeto de Letramento pode ser realizado por um ano letivo inteiro, entretanto como a dinâmica da sala de aula deve ser mantida obedecendo ao tempo cronológico do calendário escolar e, enquanto pesquisadores,

⁷ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjAyMzE0Nw/>

devemos saber o momento de concluir as ações quando julgarmos já haver alcançado os objetivos propostos.

Figura 256 – Imagens da inauguração da Cordelteca, homenagens à professora Almaíza e ao poeta José Lúcio.





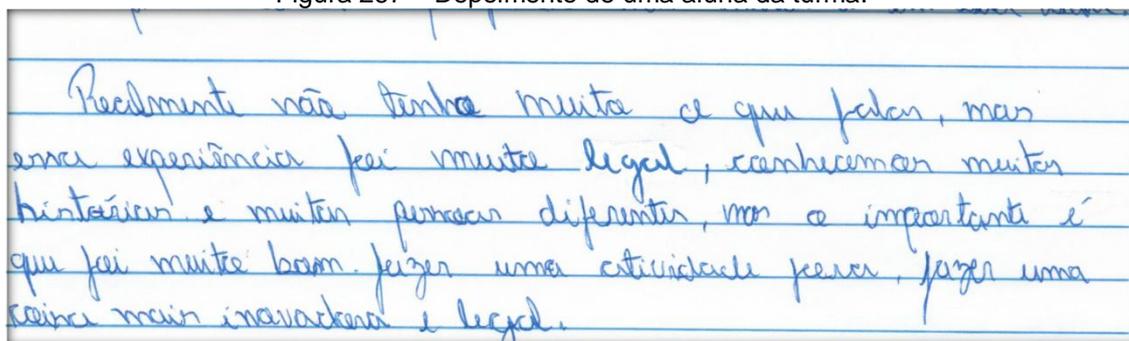
Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Quadro 18 – 17ª Ação do Projeto – Última produção escrita do projeto.

Ação	Objetivo	Carga horária
Produção de texto avaliativo do Projeto de Letramento	Produzir um texto avaliativo acerca das ações desenvolvidas durante o Projeto de Letramento.	1 aula

Na aula subsequente ao evento literário, realizamos a última atividade escrita. Nela, os alunos puderam, mais uma vez, externar sua opinião a respeito das ações realizadas até aquele momento nos oferecendo um *feedback* e material para a avaliação final do projeto. Ilustrando o exposto, temos a seguir o depoimento de uma aluna da turma:

Figura 267 – Depoimento de uma aluna da turma.

A photograph of a student's handwritten text on lined paper. The text is written in blue ink and describes a positive experience with a project, mentioning that it was fun, they met many people, and it was good to think and create something new.

Realmente não tinha muita coisa que falar, mas
essa experiência foi muito legal, conhecemos muitas
pessoas e muitas pessoas diferentes, mas o importante é
que foi muito bom. fazer uma atividade pensar, fazer uma
coisa mais inovadora e legal.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

E assim, finalizamos nossas atividades com a sensação de dever cumprido, de ter oferecido aos nossos alunos a oportunidade de trilhar com mais propriedade pelo universo do Letramento, percebendo-se como agente no seu processo de aprendizagem. Enquanto docente, sabemos que não é um fim, pois o conhecimento é um campo infinito, o qual trilhamos todos os dias no chão da sala de aula. Nessa busca, descobrimos e redescobrimos fazeres, analisamos, direcionamos olhares e despertamos em nós, e nos alunos, a certeza de que o Letramento é um universo possível de ser explorado, basta apenas fazê-lo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com produção textual, na escola em específico, é imprescindível, pois vivemos imersos em um universo textual – oral, escrito e virtual – assim, é fundamental que os mais diversificados gêneros discursivos sejam apresentados aos alunos para que estes possam se apropriar das ferramentas necessárias à utilização crítica dessa diversidade textual com a qual têm contato em situações cotidianas.

Muitas são as abordagens no tocante ao trabalho com produção textual nas aulas de LP, entretanto o que deve ficar bem pontuado é a importância de contemplar o texto como um construto, resultado de interações. Essas interações ocorrem em situações responsivas/dialógicas, ou seja, um texto é resposta a outro texto e também inspiração para novas produções.

Baseado na concepção de texto como construto, as situações de produção textual apontam para a necessidade de se trabalhar a escrita dentro de uma perspectiva processual. Nesse sentido, esse trabalho buscou abordar junto a alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino essa vertente de ensino, tendo em vista que a referida turma apresentava relutância em realizar atividades de produção escrita, bem como desconsideravam essa visão do texto como uma construção processual.

Assim, diante da necessidade de buscar novas possibilidades de tornar o ensino de LP compatível às reais necessidades dos alunos, ao ter contato com os Estudos do Letramento, mas especificamente, com os Projetos de Letramento, algo que havíamos tido apenas breves contatos em outras formações, decidimos enveredar por este viés e assim surgiu o questionamento que direcionou este estudo: a implementação de um Projeto de Letramento favorecerá a melhoria da produção escrita dos alunos do 7º Ano?

Os Projetos de Letramento como dispositivos didáticos favorecem o ensino da leitura e da escrita quando associados a uma problemática social e de interesse dos alunos. Tal recurso, permite a sistematização dos conteúdos mediante uma prática que ultrapassa as paredes da escola. Eles se sustentam nos usos da língua para a formação de um sujeito ativo em um ambiente colaborativo em prol de um objetivo comum: a consolidação de aprendizagens significativas.

Tendo consciência de que um dos pressupostos dos Projetos de Letramento é a possibilidade de o aluno assumir-se como agente, sujeito social, capaz de identificar situações e problemas sobre os quais possa intervir fazendo uso da língua, a escolha de realizar um trabalho como base nesses pressupostos foi a mais indicada para a situação na qual desejávamos agir.

Nessa perspectiva, investigar a história da escola tornou-se uma atividade propícia ao desenvolvimento do Projeto de Letramento, uma vez que a relação dos alunos com a instituição é passada de geração em geração, o que contribui para a geração de um sentimento de pertencimento à escola. Em outras palavras, eles passaram a reconhecer a escola onde estudam, onde seus familiares estudaram e, possivelmente, seus descendentes poderão estudar.

De início, a intenção era conhecer a história da escola e das pessoas que por lá passaram, no entanto, em decorrência do caráter flexível inerente aos trabalhos com projetos, inclusive os Projetos de Letramento, enxergamos nessa ação a possibilidade de quebrar a resistência que muitos alunos demonstravam em realizar atividades de produção escrita, bem como minimizar as dificuldades apresentadas pela grande maioria da turma. Assim, encontramos no campo fértil dos Projetos de Letramento um terreno propício ao trabalho com os gêneros discursivos muitas vezes não contemplados nas produções escolares, embora sejam propostos nos PCN e BNC, como enquete, entrevistas, biografias, depoimentos, textos para divulgação, elaboração de roteiros, dentre outros. Além do trabalho com os multiletramentos por meio do uso de filmes, fotografias, produções de vídeos, páginas em redes sociais e apresentações artísticas.

A cada ação executada, ficava mais clara a necessidade que nossos alunos sentem de inovações, de protagonizarem, de interagirem, de interligar informações escolares à vida cotidiana. Embora, no grupo escolhido, nem todos tenham dado a mesma resposta, foi possível obter resultados considerados positivos: abertura ao novo, quebra da resistência a atividades envolvendo tanto a escrita quanto a oralidade, o espírito de pertencimento ao local, a valorização das memórias da comunidade escolar, o trabalho na coletividade, ações que ultrapassem os muros da escola e, por fim, a escrita dentro da perspectiva processual.

Quando nos reportamos à escrita processual e o progresso demonstrado por boa parte do grupo, é impossível não citar o trabalho com o planejamento do texto e sua reescrita. Antes, talvez também por negligência nossa, essa prática não era uma

constante em nossa rotina. Faltava-nos mais conhecimento sobre o processo, e isto conseguimos superar tendo em vista o amplo referencial teórico ao qual tivemos acesso durante a realização deste estudo.

Essa afirmação reforça a ideia que sustenta a política de formação continuada para professores: não é possível haver melhorias no cenário educacional, se o professor não assumir a postura de um pesquisador preocupado não apenas com sua formação, mas em como irá transformá-la em ações concretas para serem aplicadas em suas aulas. Nesse sentido, vale destacar as contribuições de cursos como os Mestrados Profissionais, em nosso caso, o PROFLETRAS, Mestrado Profissional em Letras, do qual fazemos parte e que resultou neste estudo.

Os desafios e benefícios oferecidos pelo curso são amplos e não cabe aqui nos adentrarmos a eles, vale sim, reafirmar a importância e a contribuição que cursos como o PROFLETRAS, ou qualquer outra formação, têm para a melhoria educacional. O docente que experiencia as vivências de um pesquisador *in loco*, não conseguirá voltar às salas de aula com o pensamento e a postura anterior, caso assim o faça foi porque realmente não conseguiu atribuir sentido e relevância ao que experimentou no transcorrer das disciplinas e desenvolvimento do processo interventivo e escrita da dissertação.

Sendo assim, é com a convicção de quem se viu desafiada a modificar sua prática e, principalmente, suas concepções acerca do ensino de LP, que podemos afirmar, a implementação dos Projetos de Letramento é um dispositivo didático capaz de minimizar os problemas de alunos com relação à escrita. Essa afirmação sustenta-se nas ações desenvolvidas ao longo deste estudo e das vivências compartilhadas durante a pesquisa.

Além das contribuições no tocante à produção escrita, o Projeto de Letramento favorece o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito social capaz de agir, interagir utilizando os gêneros discursivos como artefatos para o aprimoramento das práticas de leitura e de escrita. Ao perceber-se agente de conhecimento, o aluno passa a dar mais importância ao que lhe é oferecido durante as aulas, pois sabe que estas informações serão utilizadas em situações propostas dentro e fora do ambiente escolar.

A partir desta discussão, reafirmando a importância do PROFLETRAS e dos Projetos de Letramento para nossa atuação docente, uma vez que em contato com este amplo leque de conhecimentos, podemos assegurar que nossa prática passará

mais convictamente a ser pautada na concepção de que a escola, como agência de letramento, pode e deve promover eventos e práticas de letramento em seus ambientes de aprendizagem, pois estará assim cumprindo sua função de oferecer aos jovens possibilidades de desenvolver competências e habilidades discursivas e assim, atuar de forma consciente e proficiente nos mais diversos domínios sociais em que circulam.

Por fim, assim como nos proporcionou oportunidade de aprimoramento profissional, esperamos que este estudo possa proporcionar aos docentes que a ele tiveram acesso o ensejo de suscitar reflexões sobre a relevância dos Projetos de Letramento para o desenvolvimento de práticas da escrita processual mediante o uso de gêneros discursivos nos contextos internos e externos à sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, M. E. D. A. Questões sobre os fins e os métodos da pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de educação**. São Carlos, v.1, n.1, p.119-131, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEUAGRANDE, R de. **New foundations for a Science of text and discourse: cognition communication and freedman of access to knowledge and society**. Norwood/US: Ablex, 1997. (Série Advances in discourse processes, v. 61).

BODGAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

BORDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC; Secretária de Educação Fundamental (SEF), 2001.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Mercado das Letras, 1996.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender. In: ARAÚJO, J.; LEFTA, V. (Orgs.). In: **Redes sociais e ensino de Línguas**: o que temos que aprender?. São Paulo: Parábola, 2016, p. 81-92.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000, 223-243.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. **Preciso 'ensinar' o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: Ministério da Educação; Campinas: Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL), 2005. (Coleção linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MEURER, J. L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 21, p. 37-48, 1993.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 263 f. Tese, Doutorado em Letras, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: Editora UFRN, 2011.

PASSARELLI, L. G. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 1989.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. O que é o letramento. **Diário do Grande ABC**, Santo André, p. 03-29, 2003. Disponível em: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso dia: 04 mar. 2017.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UOL. **1 em cada 4 brasileiros domina leitura, escrita e matemática, segundo pesquisa**. 2012. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/07/16/apenas-1-em-cada-4-brasileiros-domina-leitura-escrita-e-matematica.htm>> Acesso dia: 16 ago. 2017.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In: RIEBER; R. W.; CARTON, A. S. (Eds.). **The collected works of L. S. Vygotsky**: problems of general psychology. New York: Plenum, 1987, p. 39-285. (Original publicado em 1934).

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O FILME *ESCRITORES DA LIBERDADE*

ESCOLA ESTADUAL ARISTÓFANES FERNANDES - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Aluno(a): _____ Série: _____

Disciplina : _____ Professor(a): _____ Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO SOBRE O FILME *ESCRITORES DA LIBERDADE*

1. Questionamento inicial: A julgar pelo título, sobre o que você achava que o filme iria mostrar?

2. Após assistir ao filme, responda:
 - a) Em que lugar ocorre as ações do filme?

 - b) Qual o tema abordado neste enredo ficcional?

 - c) Quem são os personagens envolvidos no enredo apresentado?

 - d) Descreva a personagem principal e sua importância para o desenrolar da história?

 - e) Para levar adiante seu ideal junto aos alunos, a professora enfrenta alguns obstáculos. Cite pelo menos três.

 - f) Descreva como era a turma no início da história e como ela chega ao final?

3. Alguns alunos se destacam na história por seus conflitos familiares, sociais e interiores. Escolha um deles e descreva-o explicando por que ele o(a) chamou atenção.

4. Qual o papel da escrita na vida destes alunos? Como ela foi introduzida pela professora durante as aulas?

5. Após assistir e analisar o filme, a impressão inicial que você tinha sobre o título e a mensagem transmitida por ele permaneceu ou mudou? Justifique sua resposta.

APÊNDICE B – ESTUDO SOBRE O GÊNERO DIÁRIO

GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO – 7º ANO

O **Diário** é um tipo de texto pessoal em que uma pessoa relata experiências, ideias, opiniões, desejos, sentimentos, acontecimentos e fatos do cotidiano. Ainda que com a expansão da internet o diário manuscrito tem sido pouco explorado, muitas pessoas preferem produzir seus textos com papel e caneta. Na comunicação virtual, os blogs se assemelham aos diários uma vez que muitos possuem as mesmas características e, por isso, são comumente chamados de “Diários Virtuais”.

Quem viveu antes da expansão da era da informática deve lembrar da produção de diários, que além dos textos podiam incluir fotos, figuras, bilhetes, anotações, poesias. Eram também chamados de "agenda", sendo, portanto, um diálogo íntimo entre o escritor e o papel. A palavra “diário” (do latim *diarium*) está relacionada com o termo “dia” e pode ser considerado uma autobiografia.

Os diários eram produzidos para serem lidos somente pelas próprias pessoas ou por um amigo muito íntimo, pois ele reunia diversos segredos. Sem dúvida, a linguagem utilizada nos diários pessoais era informal, coloquial, despreocupada e familiar com expressões populares e gírias, que marcavam a oralidade dos textos haja vista seu número reduzido de leitores.

Além dos diários pessoais, podemos incluir na mesma categoria os diários de viagem, que relatam experiências sobre determinado passeio. Já os chamados "diários de ficção" são textos literários criados segundo o modelo confessional dos diários. Observe que os diários podem ser importantes documentos históricos de testemunho que revelam uma época, por exemplo, o famoso “Diário de Anne Frank” em que a autora adolescente e judia aborda sobre os dias em que passou escondida na Holanda, durante o período do holocausto.

As principais características dos diários são:

- Relatos pessoais,
- Histórias verídicas
- Registro de acontecimentos
- Escritos em primeira pessoa
- Registros em ordem cronológica
- Caráter intimista e confidente

- Subjetividade e espontaneidade
- Escrita confessional
- Vocabulário simples
- Presença de vocativo
- Linguagem informal
- Textos assinados

Estrutura Textual: Como fazer um diário?

Embora não apresentem uma estrutura fixa, os textos dos diários podem ser estruturados da seguinte maneira:

- **Data e Local:** são indicadas no início do texto o local e a data em que foi escrito, como numa carta.
- **Vocativo:** Geralmente é incluído no começo do texto como: “querido diário”, “querido amigo diário”. Nalguns casos, as pessoas preferem inventar um nome fictício para ele, como se fosse um amigo íntimo.
- **Corpo de Texto:** onde se desenvolvem os relatos diários, as ideias, sensações do autor.
- **Assinatura:** normalmente, os diários são assinados a cada dia. No final do texto, aparecem o primeiro nome do autor. Antes disso, alguns apresentam uma expressão de despedida: “boa noite”, “abraços”, “até amanhã”.

Para compreender melhor a estrutura desse gênero discursivo seguem exemplos de diários pessoais:

Passo Fundo, 31 de outubro de 1997

Querido Diário,

Hoje já acordei com uma sensação estranha. Talvez por ser o “dia das bruxas”. Como habitual, fui à escola e logo pude entender que algo inusitado iria acontecer. Tivemos duas aulas vagas, pois o professor de geografia ficou doente.

Na sala de aula, a Ana e a Célia ficaram dando risadinhas e olhando pra mim. Depois veio o Hugo e me disse que eu tinha um chiclete no cabelo. A minha questão foi: Quem colocou ele ali? E porque ao invés de me falarem ficaram rindo da minha cara? Fiquei muito chateada com a atitude delas e de outras pessoas que passavam bilhete enquanto aproveitavam para olhar pra minha cabeça.

No recreio, não tive coragem de falar com elas e fiquei no meu canto, lendo a matéria de história e aproveitando responder as questões que o prof. passou na aula passada. Quando cheguei em casa, almocei e fiquei enfiada no quarto o dia inteiro pensando que não quero mais voltar pra escola. Nem fome eu tive! Tomara que amanhã isso não aconteça. Sobre isso, estive pensando qual profissão gostaria de ter no futuro e não cheguei numa conclusão concreta. Uma coisa eu sei: quero ajudar as pessoas e fazer diferença no mundo. Tenho fé nisso!!! Terminei esse dia com a frase de um autor que gosto muito do Drummond: "Há campeões de tudo, inclusive de perda de campeonatos".

BOA NOITE

HELENA

Disponível em <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-diario/>

TRECHOS DE O DIÁRIO DE ANNE FRANK

"Com meu diário, quero dizer que pretendo ir mais adiante; não posso me imaginar vivendo como minha mãe ou a Sra. Van Daan e todas aquelas mulheres que cumprem suas obrigações e mais tarde são esquecidas. Eu preciso ter algo mais que um marido e filhos, algo a que possa me dedicar totalmente. Quero continuar vivendo depois da minha morte..."

(20 de junho de 1942)

"Vejo o mundo gradativamente se tornando uma selvageria. Escuto o trovão se aproximando, cada vez mais, o que nos destruirá também; posso sentir o sofrimento de milhões e ainda assim, penso que tudo irá se corrigir, que esta crueldade também terminará. Enquanto isso, preciso adiar meus ideais para quando chegarem os tempos em que talvez eu seja capaz de alcançá-los."

(15 de julho de 1944)

Fonte:<http://historianovest.blogspot.com/2011/04/trechos-do-diario-de-anne-frank.html#>

ATIVIDADE

1. Após analisar o texto acima, aponte que elementos presentes o justificam como pertencente ao gênero diário pessoal?

APÊNDICE C – GÊNERO RELATO PESSOAL

CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE O GÊNERO RELATO PESSOAL

- O **Relato Pessoal** é uma modalidade textual que apresenta uma narração sobre um fato ou acontecimento marcante da vida de uma pessoa. Nesse tipo de texto, podemos sentir as emoções e sentimentos expressos pelo narrador. Tal qual uma narração o relato pessoal apresenta um tempo e espaços bem definidos donde o narrador torna-se o protagonista da história.
- De acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores (emissor e o receptor), a linguagem utilizada no relato pessoal pode ser formal ou informal. O relato possui uma função comunicativa muito importante na construção das subjetividades podendo ser nas modalidades: escrito ou oral.
- Os relatos pessoais podem ser divulgados pelos meios de comunicação, por exemplo, jornal, revista, livro, internet, redes sociais, dentre outros. Relato Oral e Relato Escrito.
- Ainda que sejam textos que possuam a mesma função comunicativa, ou seja, de relatar um episódio relevante da vida do protagonista (narrador), os relatos pessoais podem surgir de maneira oral ou escrita. A grande diferença entre as duas modalidades é certamente a linguagem empregada em cada uma delas.
- Enquanto no relato oral notamos a presença da oralidade com uma linguagem mais descontraída, no relato escrito, a linguagem formal é utilizada seguindo as normas da língua como concordâncias, pontuação, ortografia, dentre outros.
- É possível que um relato oral seja transformado em escrito por meio da técnica de transcrição da fala do protagonista. Nesse caso, faz-se necessário organizar o texto e incluir pontuação, concordância e nalguns casos, substituir algumas expressões populares (por exemplo, gírias) que marcam oralidade do discurso. Características

As principais características do relato pessoal são:

- Textos narrados em 1ª pessoa, verbos no presente e em grande parte no pretérito (passado)
- Caráter subjetivo
- Experiências pessoais
- Presença de emissor e receptor

Estrutura: Como Fazer um Relato Pessoal?

- Ainda que não exista uma estrutura fixa, para produzir um relato pessoal é essencial estarmos atentos a alguns pontos, por exemplo: quem? (narrador que produz o relato), o que? (fato a ser narrado), quando? (tempo), onde? (local que ocorreu), como? (de que maneira aconteceu o fato) e porque? (qual o causador do fato):
- **Contexto:** observe em que contexto se passa o relato que será narrado. Fique atento a utilização dos tempos verbais no presente e no passado e ainda ao espaço (local) que ocorrem os fatos.
- **Personagens:** observe no seu relato quais são as pessoas envolvidas e de qual maneira devemos mencioná-las no texto. Por exemplo se elas são relevantes e fazem parte do acontecimento.
- **Desfecho:** após apresentar a sequência de fatos (ordem dos

acontecimentos), é extremamente importante pensar numa conclusão para seu relato, seja uma questão que surgiu com a escrita, ou mesmo uma sugestão para as pessoas enfrentam tal problema.

-

Exemplos de Relato Pessoal

Segue abaixo exemplo de relato pessoal ESCRITO:

Trecho de Relato Pessoal Escrito da Artista Plástica Martha Cavalcanti Poppe

Meu nome é Martha Cavalcanti Poppe, nome de casada, eu nasci no dia 16 de abril de 1940 no Rio de Janeiro. Meus pais se chamam Carmem Cordeiro Cavalcanti, de Pernambuco, e Fernando de Lima Cavalcanti, também de Pernambuco, minha família toda é de Pernambuco, eu é que nasci aqui por acaso.

A família da minha mãe é Pernambuco, mas ela tinha origens mais ancestrais, cearenses, mas a família toda era de Pernambuco, e do meu pai, o meu pai era de uma família de usineiros pernambucanos, e eles, quando vieram aqui para o Rio, quando saíram de Recife vieram para o Rio para tentar uma nova vida.

Nunca tive muito contato com os meus avós, por causa das idades,

minha relação era muito íntima, muito ligada aos meus pais, e quando eu fiz mais ou menos oito anos, desde seis anos de idade que maior prazer sempre foi desenhar, eu comecei a aprender a pintar com uma pintora impressionista brasileira chamada Georgina de Albuquerque.

Quando eu fiz 17 anos é que eu fiquei muito, fiquei interessada em fazer

a Belas Artes e sempre tive muito apoio dos pais em relação a isso, meu pai era um desenhista, desenhava muito bem, a minha mãe, ela bordava, costurava e também tinha muito talento para desenho, eles sempre foram muito ligados a essa parte artística”.

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>

APÊNDICE D – COMO ELABORAR UMA BIOGRAFIA

CONHECENDO O GÊNERO BIOGRAFIA – TURMA 7º ANO ESCOLA ESTADUAL ARISTÓFANES FERNANDES

A **biografia** é um tipo de texto que narra a história da vida de alguém. A palavra biografia é composta pelos termos de origem grega bio (vida) e grafia (escrita).

Características:

- Gênero narrativo;
- Texto narrado em terceira pessoa;
- Ordem cronológica dos fatos;
- Conjunto de informações sobre a vida de alguém;
- Relato de fatos marcantes da vida de alguém;
- Uso de pronomes pessoais e possessivos;
- Uso de marcadores temporais (na infância, na adolescência, naquela época, etc.);
- Predomínio de verbos no pretérito (perfeito e imperfeito);
- Verossimilhança dos fatos narrados;

Como fazer uma Biografia?

Antes de mais nada devemos pesquisar sobre a vida da pessoa a qual vamos fazer uma biografia. Pesquisar e coletar materiais são essenciais para que o texto tenha mais propriedade e ainda, seja interessante para o leitor.

Além disso, e se for possível, entrevistar a própria pessoa ou membros da família, torna ainda mais verossímil as informações relatadas no texto. Nesse caso, você pode incluir frases da própria pessoa, ou de alguém falando sobre ela. No entanto, se for citar alguma fala de alguém, você deve colocar entre aspas e o texto em itálico. Por exemplo:

Dados como data de nascimento e morte, principais contribuições, invenções, vida pessoal, casamento, filhos, etc., são informações importantes e que devem

aparecer numa biografia. Além disso, você pode acrescentar imagens, o que torna ainda mais interessante o trabalho.

Feito isso, você deve escrever um texto e que pode ter um título com somente o nome da pessoa (Biografia de Charlie Chaplin). Ou ainda, incluir uma característica marcante, por exemplo: “Charlie Chaplin: O Gênio do Cinema”.

O texto deve seguir uma ordem cronológica de fatos que aconteceram na vida dessa pessoa. Você pode incluir sessões para dividir o texto em partes, por exemplo:

- Nascimento
- Principais Feitos
- Obras
- Morte
- Curiosidades

Isso tudo vai a seu critério, e claro, seguindo as indicações de seu professor. Por fim, você deve realizar uma revisão do texto.

Disponível em <https://www.todamateria.com.br/biografia/>

APÊNDICE E – EXEMPLOS DE BIOGRAFIAS

BIOGRAFIA DE NEYMAR

Neymar da Silva Santos Júnior, ou simplesmente Neymar, nasceu em Mogi das Cruzes, São Paulo, no dia 05 de fevereiro de 1992. Já chamava a atenção de especialistas de futebol quando tinha apenas 11 anos, idade em que foi descoberto por olheiros do Santos. O menino Neymar jogava na Portuguesa santista, mas foi logo chamado pelo Santos Futebol Clube para fazer parte das divisões de base do time de futebol.

Em 2009, Neymar fez sua estreia no time profissional, na partida contra o Oeste, no estádio do Pacaembu, pelo campeonato Paulista. Foi considerado jogador revelação do campeonato, quando o Santos conquistou o seu vice-campeonato.

Em 2010, foi destaque novamente, desta vez, tendo o seu time se sagrado campeão paulista. Nesse campeonato, Neymar marcou cinco gols em cinco clássicos, proeza conseguida por uma regularidade pouco vista em outros jogadores. No mesmo ano, foi campeão pela Copa do Brasil, torneio no qual foi artilheiro com onze gols. Em 2011, foi bicampeão. No mesmo ano, foi campeão da Taça Libertadores na final com o Peñarol, tendo feito um dos gols, ganhando de 2 x 1.

Ainda em 2010, foi convocado pelo técnico Mano Menezes para jogar na seleção principal do Brasil, onde jogou vários amistosos. Outra grande realização de Neymar foi o Campeonato Sub 20 de 2011, onde o Brasil foi campeão. Hoje, o jogador é considerado um dos melhores jogadores da história da seleção brasileira, num grupo composto por Pelé, Zico e Ronaldo.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Neymar>

BIOGRAFIA DE SILVIO SANTOS

Silvio Santos (Senor Abravanel) nasceu na Lapa, Rio de Janeiro, no dia 12 de dezembro de 1930. Filho do imigrante turco Alberto Abravanel e da grega Rebeca Abravanel. Era chamado de Silvio, pela mãe, que não gostava de seu nome de batismo. O sobrenome Santos, foi escolhido por ele, pois “santos” seriam os protetores o ajudariam a ter sorte em sua caminhada. Sílvio Santos é descendente de um estadista e filósofo judeu-português Isaac Abravanel.

Sílvio Santos começou a trabalhar como camelô aos 14 anos, onde aprendeu a negociar e a expor a sua voz, considerada poderosa. Foi convidado para ser locutor na Rádio Guanabara, mas não ficou por muito tempo, pois a atividade de camelô lhe rendia mais financeiramente.

Seu tino comercial era admirado e conhecido por todos. Depois de servir ao exército, criou uma maneira de tornar as viagens mais dinâmicas nas embarcações que iam do Rio de Janeiro à Niterói: criou um serviço de alto falantes para anunciar os produtos negociados. Posteriormente, entrou para o ramo de shows e sorteios de loterias. Sílvio Santos foi apelidado de Peru, pois falava muito.

Em 1962 começou a sua carreira na televisão, com o programa "Vamos Brincar de Força", transmitido pela TV Paulista. Teve sucesso nesse ramo, e acabou por ser contratado pela Rede Globo de Televisão, mas saiu algum tempo depois por não conseguir se tornar acionista.

Passou pela Rede Tupi e Rede Record, nesta, conseguiu 50% das ações da TV. Mas o grande empreendimento de Sílvio Santos seria o SBT - Sistema Brasileiro de Televisão, canal próprio, onde apresentaria o seu tradicional Programa "Sílvio Santos" e venderia outros produtos, como o Baú da Felicidade, empresa de venda de carnês e sorteios.

O Programa Sílvio Santos é uma atração que já se tornou tradição na televisão brasileira. Nele, Sílvio Santos montou uma variedade de atrações junto com a publicidade de seus produtos, o que lhe mantém uma audiência fiel. Foi candidato à Presidência da República em 1989, mas teve a candidatura impugnada por questões de lei eleitoral. Sílvio Santos é casado pela segunda vez, e tem seis filhas.

Fonte: https://www.ebiografia.com/silvio_santos/

APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DADOS E IMAGENS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ

DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES



PROFLETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____ portador da cédula de identidade _____ autorizo a divulgação de minha imagem ,áudios, vídeos os quais sejam produzidos para fins de divulgação acadêmica pela Professora Alezângela de Fátima de Jesus Bento , portadora da cédula de identidade nº _____ docente da Escola Estadual Aristófanés Fernandes – São Vicente R/N e mestranda do PROFLETRAS –UFRN.

APÊNDICE G – LITERATURA DE CORDEL

<p>ESCOLA ESTADUAL ARISTÓFANES FERNANDES</p>
<p>DISCIPLINA: Língua Portuguesa</p>
<p>TEMA: LITERATURA DE CORDEL E XILOGRAVURA – ARTE POPULAR DO NORDESTE</p>

ALGUNS CONCEITOS E INFORMAÇÕES SOBRE O CORDEL

Literatura de cordel é um tipo de **poema popular**, oral e impressa em folhetos, geralmente expostos para venda pendurados em cordas ou cordéis, o que deu origem ao nome.

O nome de cordel é original de Portugal, que tinha a tradição de pendurar folhetos em barbantes. Essa tradição se espalhou para o Nordeste do Brasil, onde o nome acabou sendo herdado, porém a tradição do barbante não se manteve.

A literatura de cordel é escrita em forma rimada e alguns poemas são ilustrados com xilogravuras, o mesmo estilo de gravura usado nas capas. As estrofes mais comuns são as de dez, oito ou seis versos. Os autores recitam esses versos de forma melodiosa e cadenciada, acompanhados de viola,

além de fazerem as leituras ou declamações muito empolgadas e animadas para conquistar os possíveis compradores.

A literatura de cordel começou com o romanceiro luso-holandês da Idade Contemporânea e na época do Renascimento. Foram os portugueses que introduziram o cordel no Brasil, e na segunda metade do século XIX os folhetos já possuíam características próprias brasileiras. Os temas incluíam fatos do cotidiano, episódios históricos, lendas, temas religiosos, e etc.

Originalmente os produtos raramente iam além de dois grandes fólios dobrados em quatro, sendo que muitas vezes o papel era de má qualidade. Escritas em prosa ou em verso, as obras tanto podiam ser autos e farsas, historietas para ser contadas e cantadas, mas também contos de fundo fantástico, histórico ou moralizante, originais ou estrangeiros, de autores anônimos ou de grandes nomes literários.

Em voga desde o século XVI ao século XVIII, foi através deste meio cultural acessível às massas populares que se divulgaram temas comuns a

várias literaturas como a "História de Carlos Magno e os Doze Pares de França", por exemplo.

No Brasil, a literatura de cordel é produção típica do Nordeste, em especial nos estados de Pernambuco, da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará, geralmente é vendida em mercados e feiras pelos próprios autores, mas hoje também está presente em outros Estados, como Rio

de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. A Academia Brasileira de Literatura de Cordel foi fundada em Setembro de 1988 no Rio de Janeiro.

Alguns dos muitos cordelistas famosos no Brasil foram Apolônio Alves dos Santos, Firmino Teixeira do Amaral, João Ferreira de Lima, João Martins de Athayde, Leandro Gomes de Barros e Manoel Monteiro.

CARACTERÍSTICAS:

A literatura de cordel possui algumas características bem peculiares, veja algumas das principais características desse gênero:

- Suas ilustrações são feitas por xilogravuras;
- Possui uma essência cultural muito forte, pois relata tradições culturais regionais e contribui bastante para a continuidade do folclore brasileiro;
- São baratos e por isso atingem um grande público e isso acaba sendo um incentivo à leitura;
- Quando os textos são considerados romances temos alguns recursos muito utilizados na narrativa, como: descrição de personagens, monólogos, súplicas, preces por parte do protagonista;
- Suas histórias têm como ponto central uma problemática que deve ser resolvida com a inteligência e astúcia do personagem.
- Sempre há um herói que sofre por não conseguir ficar com o seu amor, isso pode ser devido a uma proibição dos pais, noivados arranjados, coisas que impedem que o casal de ficar junto.
- No final da história, o herói sempre sai ganhando, caso ele não consiga realmente o que queria há outra forma de equilibrar a história e fazer com que ele seja favorecido de alguma forma.

Fonte:

<https://www.significados.com.br/literatura-de-cordel/>

APÊNDICE H – POEMA DE BRAÚLIO BESSA

A Força do Professor

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais

são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
por que ainda acredito
na força do professor.

Bráulio Bessa

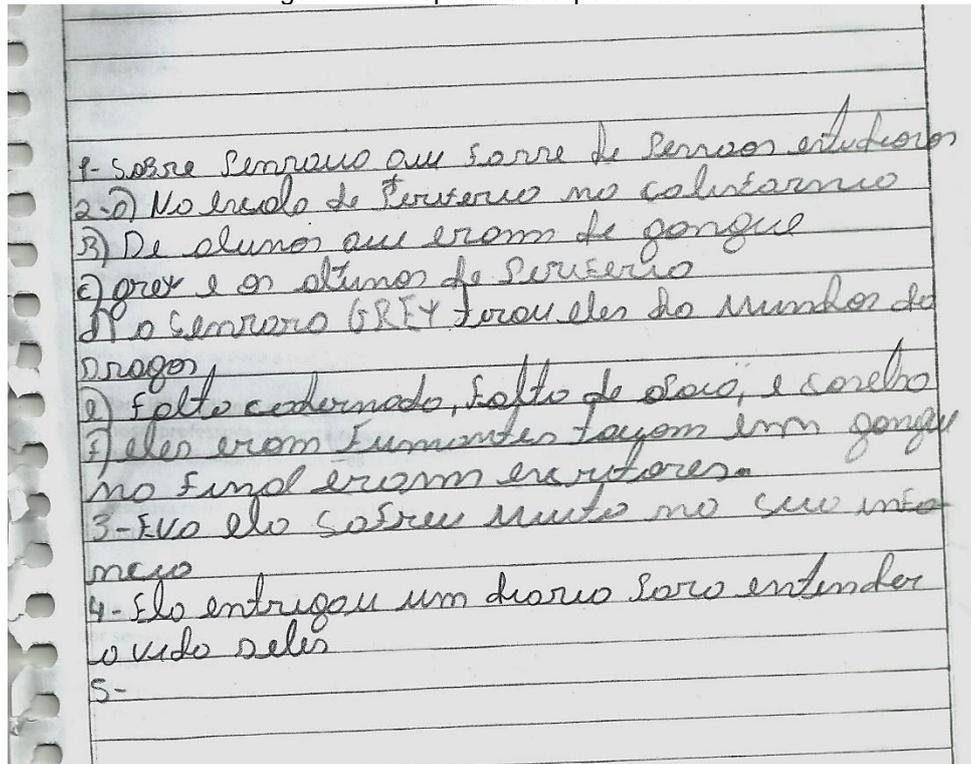
Disponível em:

<https://www.pensador.com/frase/MjAyMzE0Nw/>

ANEXOS

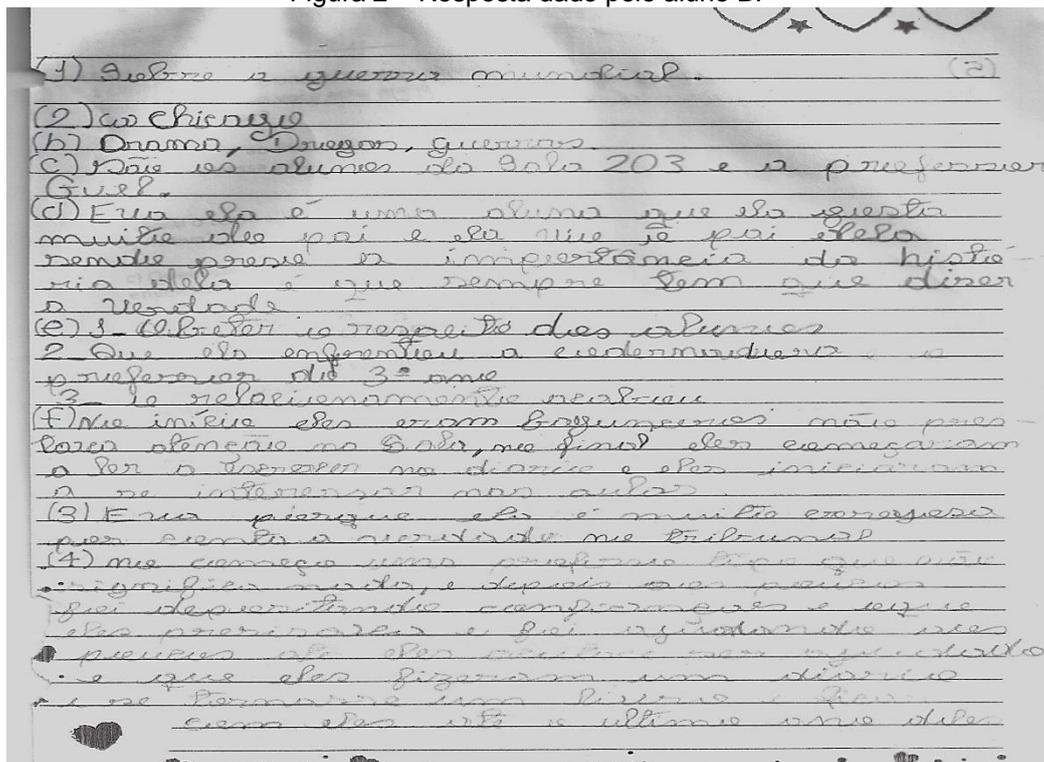
ANEXO A – RESPOSTAS DADAS AO QUESTIONÁRIO

Figura 1 – Resposta dada pelo aluno A.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 2 – Resposta dado pelo aluno B.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

ANEXO B – EXEMPLO COMPLETO DO RELATO PESSOAL

Figura 1 – Produção escrita para análise interativa.

nume. cruz / sup da casa / 1.000.000.
 Professora: Aleyzangela. Materia: Português.
 Meu cachorro é o dia que quis que ele se chamasse
 Eu sou [redacted] [redacted] tenho 12 anos morei
 em São Vicente, rua Cristina Costa Diniz, antigamente
 eu tinha um cachorro o nome dele não era muito
 criativo, o nome dele era dog, dog em português ^{obscuro}
 significa cachorro e nome até podia ser ^{escrito} enorme
~~denominativo~~ que existe, mas o que ele não
 tinha de nome legal ele tinha de divertido e corajoso.
 Um dia no parque de um amigo as pessoas andavam de
 cavalo e eu andava no cachorro, mas claro eu tinha
 um cinco anos, um dia ele me salvou de um gato
 que quis me atacar ^{bom} ele me salvou com
 a ajuda de pai. Bom já que falei de meu
 pai, um dia quando eu morava lá no Sul do
 Brasil, lá em Itapua, eu ia sempre pra
 escola na chuvaca e no fim com uns três
 casacos e ainda estava com frio. Um dia
 eu meu pai minha mãe e infelizmente minha
 irmã, fomos em uma loja de lado de casa ^{bom}
 eu só tinha uns três anos aí eu me perdi de
 de meu pai, só sei correndo na rua até que um
 carro preto com um homem estava pedindo pra
 mim entrar e quase entrei só que quando o homem
 viu que meu pai estava vindo ele me jogou fora
 do carro e meu pai veio e me tirou de lá.
 FIM ^{Deixá as observações ->}

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

ANEXO C – RELATO PESSOAL

Figura 1 – Produção escrita para análise interativa.

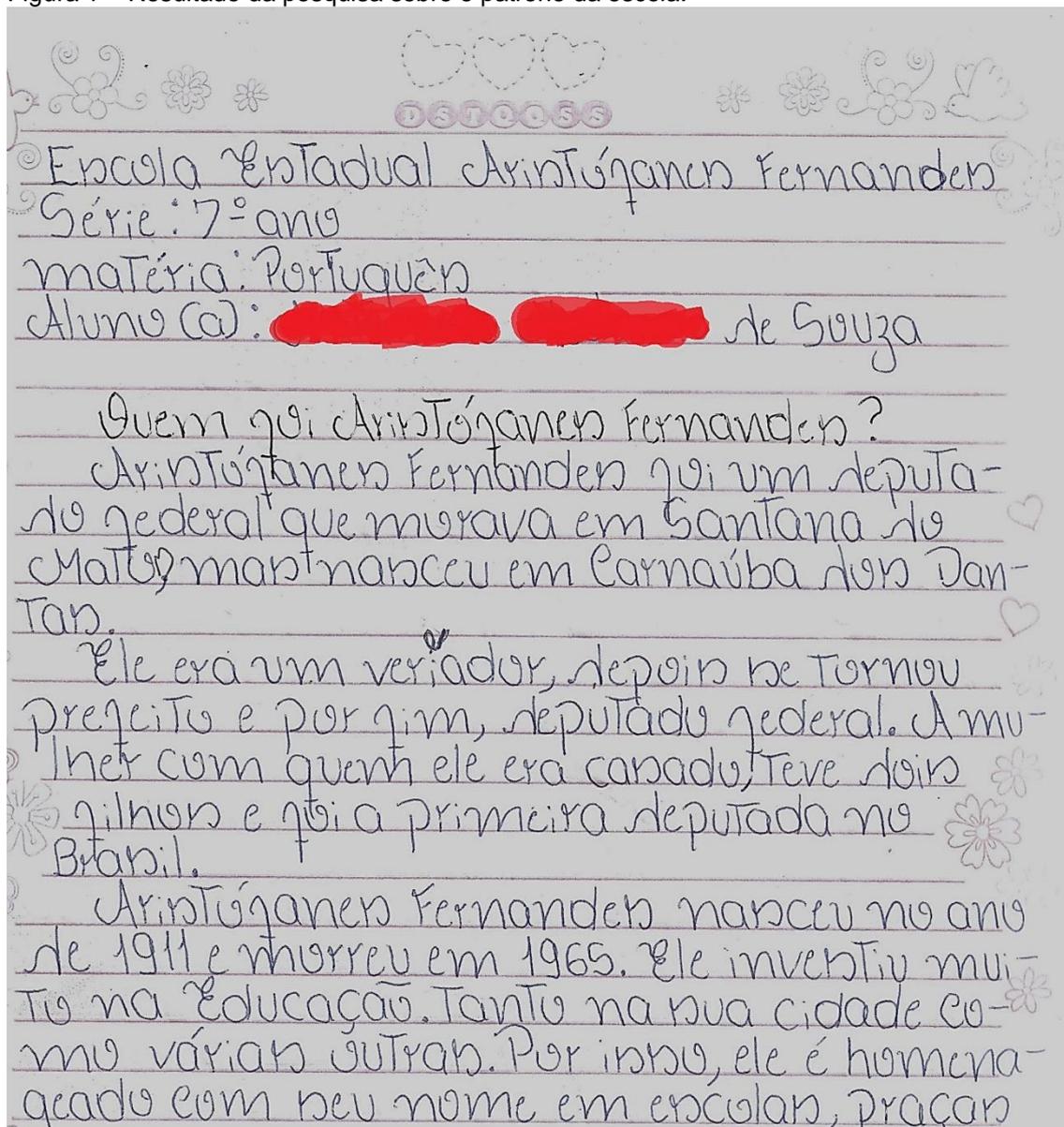
ATividade de Produção Textual
 Sou [REDACTED] Tenho 12 anos, moro em São Vicente RN. Sou uma pessoa um pouco complicada de lidar, Tenho lá meus defeitos mas Também Tenho lá minhas qualidades. Acho de Ter "pouca" idade Tenho muita experiência com pessoas. Pessoas não são as bestas maravilhosas do mundo, não! Pessoas são falhas, mentirosas e hipócritas. Já me decepcionei com muitas pessoas que nunca antes em me decepcionaram. Eu realmente queria chegar em um bebê que acaba de nascer e dizem "Seja bem vindo pai das maravilhas" ou "mundo das maravilhas"; eu queria dizer isso, mas não posso. Não porque não quero, por causa das pessoas que nele moram. Claro que pessoas não são horríveis, mas também não são as bestas maravilhosas. Não estou falando o que realmente sou, apenas estou falando onde realmente moro. Gosto de vários estilos musicais, como funk, sertanejo, rap e etc. Mim agrada com pouca coisa. Sou feliz por ter minha família do jeito que eu desejaria de viver em outra. Sou feliz por ter meus amigos. Sou feliz por ter eu. Não gosto de falsidade e AMO honeste.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

ANEXO D – BIOGRAFIA DE ARISTÓFANES FERNADES PRODUZIDA POR UM ALUNO

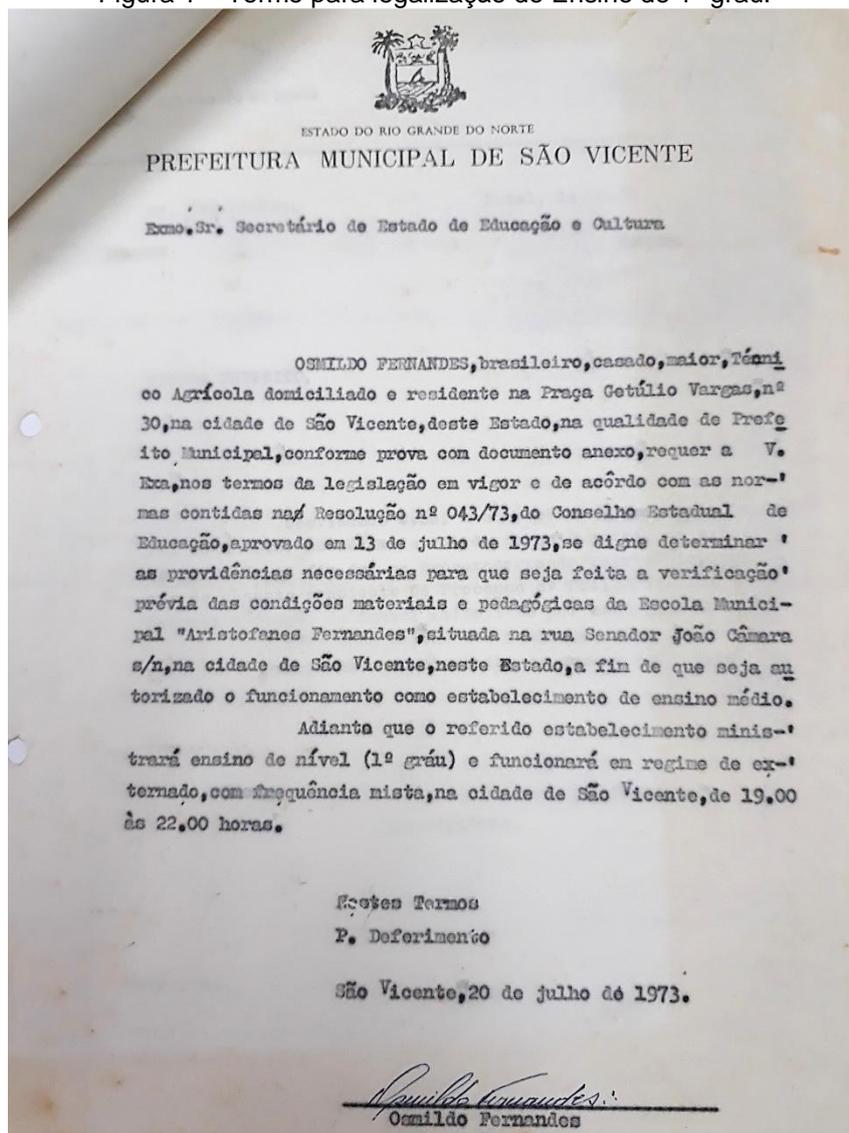
Figura 1 – Resultado da pesquisa sobre o patrono da escola.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

ANEXO E – DOCUMENTO PERTENCENTE AO ACERVO DA ESCOLA

Figura 1 – Termo para legalização do Ensino de 1º grau.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

ANEXO F – DEPOIMENTOS DE FAMILIARES DOS ALUNOS

Figura 1 – Depoimento de ex-aluno.

Entrevista familiar
 Nome do entrevistado: [REDACTED]
 Profissão: Auxiliar.
 Idade: 23 anos

As melhores lembranças que não esqueço até hoje. E das resenhas com os colegas e os brincadeiras e o Principal a merenda e aquela crumê de galinha e aquela catimora quente, até hoje lembro bem, são essas as lembranças boas que levo e não esqueço, sim já se me esquecendo de quando pulávamos o muro para roubar limão para botar na sopa.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Figura 2 – Depoimento de ex-aluno.

Idade: 37 anos
 1990 - 1993

" Lembro das aulas de português de Dona Marquinho, das filas para o lanche no recreio principal, do pátio da escola, das merendas, dos amigos de sala, dos ensaios nas aulas de OS PB com a professora Socorro Pereira. Lembro de quebrar de um graxador em pleno ensaio para a campanha da fraternidade onde um aluno me ser cobrado para fora de sala, e mesmo enverescendo no fio de graxador deixando a professora furiosa. "

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

ANEXO G – ROTEIRO ELABORADO PELOS ALUNOS PARA A NOITE CULTURAL E ENTREGA DAS COMENDAS

ROTEIRO PARA A ABERTURA DA CORDELTECA POETA JOSÉ LÚCIO

MESTRES DE CERIMÔNIA: ISADORA E PEDRO EMANUEL (1ª SÉRIE)

ISADORA: Boa noite a todos, nesta noite nossa escola os recebe para este evento de valorização da cultura popular. Foi com o objetivo de aproximar ainda mais os jovens da Escola Aristófanos Fernandes do Universo rico e diversificado do Cordel, que as Professoras de Língua Portuguesa Alezângela e Almaíza juntamente com a diretora, Renata Janaína desenvolveram o Projeto Cordelteca na escola e nesta noite, colhemos os primeiros frutos. Convidamos então as professoras e a diretora para comporem a mesa.

PEDRO: Exatamente Isadora, este é apenas o primeiro de outros eventos que iremos desenvolver com o intuito de prestigiar e divulgar a cultura popular e assim tornar nossos alunos conhecedores e também promotores dessa arte que é a poesia de cordel.

ISADORA: Tendo como objetivo principal a valorização da cultura / poesia popular, nossa escola não poderia ter escolhido outro poeta para homenagear. Grande divulgador e um guerreiro para manter viva as raízes da poesia e da música popular, achamos muito justo nomear nossa cordelteca de “CORDELTECA POETA JOSÉ LÚCIO”. Convidamos neste momento o homenageado da noite para juntar-se aos demais convidados.

ISADORA: FALAR O BIOGRAFIA DE JOSÉ LUCIO e em seguida convidar YEDA (Filha do poeta e aluna do 9º Ano) para prestar uma homenagem.

APÓS A HOMENAGEM DE YEDA ABRIMOS ESPAÇO PARA JOSÉ LÚCIO FALAR E FAZER SUA APRESENTAÇÃO.

PEDRO: Nossa escola hoje respira cordel, cultura popular e nós, alunos, nos vestimos literalmente com esse sentimento. Convidamos os alunos do 7º Ano para declamar uma poesia do homenageado da noite.

DECLAMAÇÃO DO CORDEL PELO ALUNO DO 7º ANO.

ISADORA: Como a noite hoje é de homenagens, não podemos esquecer de uma figura importante no universo escolar: O professor. É ele que conduz o conhecimento, divide, partilha, soma e é capaz de marcar vidas, contribuir para a formação social e emocional de cada um. Nesse momento, convidamos a aluna do 7º Ano, XXXXXXXX, para declamar um poema do poeta cearense Braúlio Bessa em homenagem aos professores que fazem e fizeram parte desta escola.

ALUNA DECLAMA O CORDEL

PEDRO: Os alunos do 7º Ano realizaram um trabalho nas aulas de Língua Portuguesa em que pesquisaram a história desta escola. Dentre as perguntas realizadas uma era “ Qual o professor que mais marcou sua vida quando estudou na Escola Aristófanos Fernandes?

ISADORA: Neste momento temos a honra de anunciar o nome da professora escolhida pela maioria dos entrevistados. Maria Almaíza Leôncio, docente de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

ENTREGA DA COMENDA À PROFESSORA E A PALAVRA SERÁ FACULTADA À HOMENAGEADA PARA AGRADECIMENTOS E TAMBÉM A OUTROS QUE QUEIRAM FALAR.

PEDRO: Agradecemos a todos os presentes nesta noite de cultura e homenagens, e para encerrar, convidamos o Poeta José Lúcio para fazer sua apresentação final.

ISADORA: Boa noite.